ROK I. ZESZYT 2.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1929
SKŁAD GŁÓWNY: KSIĄŻNICA-ATLAS T. N. S. W.
NOWY ŚWIAT Nr. 59

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY i WYCHOWANIA

ROCZNIE z przesyłką pocztową	Zł.	6.00
ZESZYT POJEDYŃCZY	„	1.50
CENA OGŁOSZEŃ: po tekście cała strona	„	100.00
„ „ ½ strony	„	60.00
„ „ ¼ „	„	30.00

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

UWAGA. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Foksal 18, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Bagatela 12.

SKŁAD GŁÓWNY: Książnica-Atlas T. N. S. W. w Warszawie, Nowy-Świat 59, we Lwowie, ul. Czarnieckiego 12.

DO PRENUMERATORÓW „SZKOŁY POWSZECHNEJ" I „BIBLJOGRAFJI PEDAGOGICZNEJ"

Czasopisma „Szkoła Powszechna" i „Bibljografja Pedagogiczna" przestały wychodzić z dniem 1 stycznia 1929 r. Natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaczęło wydawać czasopismo p. t. „Oświata i Wychowanie", o którego programie informuje zamieszczone na początku pierwszego zeszytu „słowo wstępne" Redakcji.

Warunki prenumeraty „Oświaty i Wychowania" podane są powyżej. Prenumeratorzy „Szkoły Powszechnej" lub „Bibljografji Pedagogicznej", którzy wpłacili już prenumeratę na r. 1929 za jeden z wymienionych kwartalników, otrzymywać będą wzamian — w razie ich zgody na to — nowe czasopismo; w przeciwnym razie prenumerata będzie zwrócona. Brak odpowiedzi na niniejszy komunikat uważać się będzie za zgodę na otrzymywanie „Oświaty i Wychowania".

Ponieważ „Oświata i Wychowanie" wychodzić będzie w 5 zeszytach rocznie, przeto wpłacanie półrocznej prenumeraty jest niemożliwe. Prenumeratorzy, którzy wpłacili połowę rocznej prenumeraty i nie uzupełnią jej w odpowiednim czasie, otrzymają tylko 2 pierwsze zeszyty.

Treść zeszytu 2 znajduje się na str. 3 okładki.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 150-76. 2386

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK I. MARZEC — KWIECIEŃ 1929 ZESZYT 2.

PRZEMÓWIENIE PANA MINISTRA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBL.

WYGŁOSZONE NA ZJEŹDZIE KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH W DN. 22 MARCA 1929.

Mówiąc o ważniejszych zagadnieniach prac Ministerstwa, winien jestem przedstawić Panom, jakiej trzymam się polityki oświatowej.

Określenie polityki oświatowej zawisłe jest od odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być typ wychowania obywatelskiego.

Zagadnienie to niewątpliwie nie jest tylko kwestją pedagogiczną, — gdyż co uważa ktoś za ideał obywatela, jest w ogromnej mierze uzależnione od jego światopoglądu politycznego.

Panowie zapewne przypominacie sobie, że przy pierwszem mojem zaraz wystąpieniu publicznem na Zjeździe Nauczycieli Szkół Powszechnych czułem się w obowiązku nakreślić, jaki typ wychowania uważam za pożądany.

Do roku 1918 przeważał jeden ideał wychowania obywatelskiego. Byliśmy narażeni wszędzie w mniejszym lub większym stopniu na wynaradawianie. Czuliśmy to niebezpieczeństwo i dlatego pierwszą troską każdego nieledwie wychowawcy było, by szkoła polska nauczyła kochać to, co jest polskie. Chcieliśmy wypuszczać ze szkół na świat obywateli, którzy z tą zaszczepioną w możliwie jak największej dawce miłością do wszystkiego, co polskie, mogli okazać się odpornymi aż do grobowej deski na wszystkie miazmaty, na wszystkie zarazy obcości. Było to szerzenie, że się tak wyrażę, miłości platonicznej do Polski. Apelując do uczuć i do sentymentów, liczono drgnienia serc dziecięcych

na nutę patrjotyzmu i w bardzo wielu wypadkach do tego się ograniczano i na tem kończono.

Zdobycie Państwa nałożyło obowiązek wychowywania typu obywatelskiego o szerszej podstawie moralnej. Umiłowanie bezwolne nie może wystarczyć. Trzeba koniecznie kształcić miłość, która nie jest tylko sentymentem, nie jest tylko wzruszeniem serca, nie jest tylko łzą, czy radością zachwytu, ale która umie się zamieniać bez załamań się w sposób nieledwie mechaniczny na czynnik woli. Trzeba umieć wychowywać ludzi, u których z miłości natychmiast wynika praca.

Przeżywaliśmy i przeżywamy do dzisiejszego dnia olbrzymi kryzys moralny w naszej polityce oświatowej, — przedewszystkiem dlatego, że ci, którzy uczą, należą do pokolenia zrodzonego w niewoli, pokolenia, nasiąkniętego w olbrzymim stopniu właśnie tem bezwolnem umiłowaniem — a mamy kształcić pokolenie, zrodzone w wolności, które inne musi wziąć na siebie ciężary i które, żyjąc wśród wolnej Polski, mniej z natury rzeczy staje się zdolne do wzruszeń, hodowanych w niewoli i w tęsknocie do wolności. Z tego kryzysu, który nam narzuciła historja, nie prędko jeszcze wyjdziemy, — ale naszym obowiązkiem jest przyśpieszyć ten proces przemiany obywatela tęskniącego do wolności, na obywatela, który w tej wolności żyć umie i tę wolność utrwalać potrafi.

Wychowanie obecne musi — jednem zdaniem — największą troskę skierować na kształtowanie czynnika woli.

Nie można się, proszę Panów, łudzić, by przy dotychczasowych rysach charakteru polskiego można było odrazu przejść na próbę wychowywania typu człowieka o zimnej, twardej, nieugiętej, upartej woli. Typ, który nie zużywa się, nie spala się w niepotrzebnych wzruszeniach i szarpaniach, którego z drogi obranej wytrącić nikt nie potrafi, jednem słowem, ten typ najbardziej ekonomiczny, najbardziej niezawodny, najbardziej pewny dla życia narodu — jest jeszcze u nas bardzo daleki do osiągnięcia.

Człowieka w Polsce o zmechanizowanej silnej woli jeszcze obecnie nie wytworzymy. Musimy do tego skarbca woli dostawać się przez czynniki emocjonalne, przez apelowanie do szlachetnych

namiętności, po przez entuzjazm do wielkich spraw, przez fascynowanie młodzieży ideałami ludzi. Tylko tą drogą przy naszym charakterze doskrobiemy się do nerwów woli i odsłonimy je, by w każdym momencie życia reagowały natychmiast i niezawodnie.

Wzbudzenie namiętności czy entuzjazmu nie da jednak żadnych pożądanych dla nas wyników, o ile już w szkole nie nauczymy nowego pokolenia oceniać zimno, ze spokojem i bez strachu trudności, które życie zawsze nastręczy, i jeżeli tych trudności nie nauczymy łamać. Dlatego nie ile wiadomości wkładamy w głowy dzieciom, ale jak te dzieci uczą się pracować, jak przebijać się przez trudności, jak z nowemi zagadnieniami dawać sobie radę, jak do nich podchodzić, by je wykonać, by przed nową pracą nie stawały bezradnie — to jest najgłówniejsze w tej chwili zagadnienie wychowania.

Gdy wydawałem rozporządzenie w sprawie ograniczenia ilości lekcyj szkolnych, miałem przedewszystkiem ten cel na uwadze: chodziło mi o usunięcie przeciążenia młodzieży, ale nie to było ostatecznym moim celem. Według mego przekonania chęć wpychania w głowy młodzieży zbyt wielkiej ilości wiedzy, daje dwa zupełnie odmienne skutki: — albo przeciętny uczeń ugina się pod nawałem obowiązków i czyni z głowy swojej magazyn podobny do bric-à-brac'u, z którego żadna synteza w umyśle się nie układa, albo instynkt samozachowawczy każe uczniowi ratować się blagierstwem i łapaniem wszystkiego po łebkach.

Zarówno ta głowa, podobna do bric-à-brac'u umysłowego, jak i ten blagier, który niczego naprawdę nie umie, muszą w olbrzymim procencie w życiu załamywać się i muszą chyba gwałtownie zapominać i wyrzucać z głowy swej wszystko, cokolwiek im dała szkoła, by móc sobie z życiem realnem potem dać radę.

Mając na uwadze zapamiętałych fachowców, nie ujmujących nigdy całości programu szkolnego, musiałem akcentować, czy grozić, że na paczenie intencyj mego rozporządzenia nie pozwolę. Nie myślę jednak uprawiać jakiejś demagogji dziecięcej. Gdy ustalimy w sposób rozsądny, co może do głów wejść w latach szkolnych, zaczniemy przykręcać śrubę, by to, co będzie uczone, było nauczone.

Trzeba mniej uczyć, by móc z sensem jakimś istotnie wymagać, by podstawowe rzeczy były w palcach, bo tylko człowiek, który jakąś jedną pracę w życiu gruntownie i sumiennie przepracował, jest w stanie znaleźć metodę pracy i pokonać zadanie choćby w zupełnie dla siebie nowej dziedzinie. Bric-à-brac'i umysłowe i blagierzy będą łamać się i uciekać przed każdą trudnością, nie złamią żadnej przeszkody, choćby nią było źdźbło słomy i choćbyśmy wykrzesali z nich ogień entuzjazmu, — zgaśnie on przy każdem zetknięciu się z realnemi trudnościami.

Realizacja polityki oświatowej w tym układzie stosunków, w którym zarówno Polska, jak i inne kraje parlamentarne się znajdują, nie jest oczywiście łatwa. Gdy przerzucam podręczniki szkolne, dziś obowiązujące, to z niekłamaną pasją czytam niektóre ustępy: ustępy te nie odpowiadają memu ideałowi wychowania, uważam je conajmniej za zbędne, chciałbym całe dziedziny potraktować inaczej, — i wiem, że tego nie mogę zrobić odrazu.

Przy ustroju parlamentarnym i związanemi z nim siłą rzeczy częstemi zmianami na stanowisku Ministra powstawały u nas podręczniki, które przedstawiają obraz idealnego eklektyzmu wszystkich ideałów wychowawczych, jakie sobie tylko można wymyśleć. Taki eklektyzm w sumie nie daje żadnego typu wychowania. Ale właśnie dlatego, że podręczniki szkolne ten typ wychowania nie bardzo miały określony, dają one materjał, z którego każdy może to brać, co mu odpowiada dla jego polityki oświatowej.

Zależy to od wychowawców, od których zależy co biorą i w jaki sposób akcentują to, co znajduje się w podręcznikach.

Z tego punktu widzenia zagadnienie doboru ludzi, obarczonych obowiązkiem wychowania nowego pokolenia jest najważniejszem, najkapitalniejszem zagadnieniem Ministra Oświaty. Wszystkie prace organizacyjne, programowe, metodyczne, dokonane w Ministerstwie będą bezpłodną robotą sztabową, która, jeżeli dobrych wykonawców na froncie życia nie znajdzie, — będzie najzupełniejszą nicością.

Umiejętność operowania materjałem ludzkim jest tem zagadnieniem, od którego rozwiązania zależy stan oświaty w Polsce. Gdy się ma takie zadanie przed oczyma, to pierwszym podsta-

wowym obowiązkiem naszym jest znać ten materjał ludzki możliwie jak najdokładniej. Formułki, zawarte w tabelach kwalifikacyjnych przedstawiają wartość tylko bardzo drobną. Zawsze ubolewam nad tem, że w każdym Rohatynie, czy Radomiu sztubacy, rodzice i miejscowa małomiasteczkowa opinja stokroć lepiej jest poinformowana, kto dobrze uczy, kto ma wpływ na młodzież, kto stwarza swoich uczniów, ale tych informacyj nie posiada ani Ministerstwo, ani, jak mi się zdaje, Kuratorjum.

Wszystko należy zrobić, by ułatwić sobie przedewszystkiem poznanie tego materjału ludzkiego, którym się operuje. To był mój cel, gdy zaraz w pierwszych dniach urzędowania śpieszyłem się z wyczyszczeniem przedewszystkiem Ministerstwa od zalewu papierów. Nie działał tu u mnie tylko wstręt do biurokracji, — która w każdem Ministerstwie jest kalectwem, ale w naszem Ministerstwie, gdyby się zagnieździła, byłaby chorobą śmiertelną. Odrazu powiedziałem sobie, że jeśli na stolikach Dyrektorów Departamentów i Naczelników Wydziałów nie potrafię zmniejszyć stosów aktów, to po przez tę barykadę nikt nie dojrzy tego, co jest istotą naszego Ministerstwa — mianowicie nauczyciela, i że za stosem tych papierów umrze każda myśl o tem, jak realnie w tych, czy innych połaciach kraju wygląda szkoła.

Nie jestem zadowolony w zupełności z dotychczasowych rezultatów moich w tej walce z biurokracją. Wydam wkrótce zarządzenie, które jeszcze część spraw, załatwianych dzisiaj w Ministerstwie, przeniesie do Kuratorjów, a także rozporządzenie, które przeniesie część kompetencyj z władz II-ej na władze I-ej instancji.

Proszę Panów o inicjatywę w kierunku przesyłania mi wniosków, idących po linji decentralizacji.

Wiem o tem, że do tego raju, do którego tęsknię, by Ministerstwo było sztabem, kontrolującym pracę, wydającym ogólne instrukcje organizacyjne i przepracowującym zagadnienia pedagogiczne ogólnego znaczenia, a Kuratorzy byli swobodnymi panami, wiedzącymi, co się na ich terenie dzieje i organizującymi według ogólnych dyrektyw Ministerstwa życie szkolne na swojej ziemi, — wiem, że do tego raju jeszcze daleko.

Ideałem, do którego chciałbym doprowadzić, byłoby to, by do perjodycznych sprawozdań, obejmujących zarówno wiadomości o Panów pracy, jak i informacje o najogólniejszych zagadnieniach oświatowych na powierzonych Panom terenach, — ograniczyć papiery, kursujące między Kuratorjami a Ministerstwem. Chciałbym, by w tych perjodycznych sprawozdaniach na jednym niejako akcie były zebrane wszystkie potrzeby, wszystkie apele o pomoc Ministerstwa, wszystkie, jednem słowem, bolączki i sprawy konieczne do załatwienia.

U wrót tego raju stoją wątpliwej wartości archaniołowie. Jeden z nich, przestrzegający, że nie można w jednem tylko Ministerstwie pójść na uproszczenia do minimum biurokratycznych nawyków, na które nasi biurokraci narzekają, ale w których namiętnie się kochają. Drugi archanioł grozi mi mieczem prawa, które wytworzyło w Polsce tyle formułek, że przez ten las nie przedrze się zdrowy sens. Zwiększać kompetencyj i dawać ostatecznych rozstrzygnięć jednej instancji bardzo często nie mogę wskutek tego, że ogólna prawna zasada wymaga dania możności odwoływania się we wszystkich niemal sprawach do dwóch przynajmniej instancyj.

Jeżeli nie zdusimy u siebie w Ministerstwie hydry biurokratyzmu, wszystkie nazwy naszych dygnitarzy — „Kurator", „Wizytator", „Inspektor", „Dyrektor Gimnazjum" będą nadal nazwami sprzecznemi z genezą tych tytułów — nikt się naprawdę nie będzie opiekował, nikt naprawdę nie będzie wizytował, nikt naprawdę inspekcji nie będzie przeprowadzał, nikt nie będzie kierował szkołą, a wszyscy ci dygnitarze staną się papierowymi referentami, dla których papier i akta będą alfą i omegą zarówno ich wiedzy, jak i działalności.

Zagadnienie to stało się wprost palącem na terenie dyrekcyj szkół średnich. Przenika ono głęboko samo zagadnienie wartości szkoły, gdyż robiąc z dyrektora wyłącznie urzędującego biurokratę, tem samem pozbawia szkołę pedagogicznego kierownictwa. Zagadnieniu temu chcę poświęcić wiele uwagi i na podstawie sprawozdań z postępu prac w tej dziedzinie jestem pełen nadziei,

że nowy rok szkolny zastanie już dyrektorów szkół średnich w lepszych warunkach ich pracy.

Jeżeli powoli tej hydrze biurokratyzmu zaczniemy obcinać przynajmniej jakieś członki, jeżeli już na głowę nie jesteśmy w stanie zrobić zamachu, to wtedy dopiero będziemy mogli spełnić to pierwsze nasze zadanie — poznać gruntownie materjał ludzki, który uczy.

Dopóki ta hydra biurokratyczna nie zostanie z biur Panów usunięta — będę oceniać Panów pracę wedle jednego kryterjum: musicie Panowie tak urządzić sobie swoją pracę organizacyjnie, by Was papiery, aprobaty, parafy, podpisy nie obsiadły i byście mieli czas na to, by znać swoje Okręgi, znać swoich Inspektorów, znać swoje szkoły i znać ludzi, którzy w oświacie pracują. Przestrzegam Panów, że Panowie przez wielu bardzo swoich, może nieraz bardzo gorliwych i dobrą wolą przejętych Naczelników Waszych Wydziałów i Wizytatorów — ludzi nie zobaczycie. Panowie ci przez dziesięć lat nauczyli się ślęczeć w papierach i redagować koncepty. Wszyscy Panowie, z którymi się stykałem, narzekali na kryzys personalny, jaki przeżywają. Mam głęboką wiarę, że kryzys ten jest pozorny. Są ludzie, którzy gdzieś po zapadłych kątach dobrze pracują, i wyciągnięci do większej roboty daliby sobie z nią radę, — ale tych ludzi nikt nie umie dojrzeć.

Jeżeli Panowie nie zmienią swoich oczu w postaci swoich Naczelników Wydziałów, Wizytatorów i Inspektorów, — to Panowie tego dobrego zagospodarowania materjałem ludzkim nie spełnią. Nie trzeba wahać się w dokonywaniu zmian personalnych, nie unosić się sentymentem w stosunku do czyichś zasług czy długoletniej pracy, — powtarzam, są to ludzie nieraz bardzo dobrej woli, ale oni nowego kursu polityki oświatowej, która jest dla nas koniecznością, zrozumieć nie potrafią i typu nowego wychowawcy nie wynajdą, tępiąc ludzi, którzyby mogli okazać się wartościowymi, tylko dlatego, że jakaś lekcja gramatyki łacińskiej, na której byli obecni, według ich przekonania, nieraz bardzo subjektywnego i zrutynizowanego, nie była metodycznie przeprowadzona. To kryterjum u tych ludzi będzie zawsze najsilniejsze, a ono musi być tylko drugorzędne. Uwagi te moje odnoszą się

również do dyrektorów gimnazjalnych. Na stanowiskach tych siedzą nieraz ludzie, których jedynem usprawiedliwieniem jest to, że kiedyś byli dobrymi pedagogami. To nie wystarcza, by teraz być kierownikiem zakładu wychowawczego.

Dojrzeć więc materjał cenny, ten materjał cenny umieścić na odpowiedzialniejszych placówkach, — jednem słowem, zagospodarować dobrze materjałem ludzkim — to jest pierwszem Panów zadaniem.

Drugiem zadaniem, którem Panowie musicie się zająć, w łączności z tem zagadnieniem personalnem, — to sprawa dokształcania nauczycieli oraz Inspektorów szkolnych.

Ilość konferencyj rejonowych nauczycieli szkół powszechnych, wynosząca dwanaście tysięcy, mogłaby mnie zadawalać, zdaje mi się jednak, że tempo i zainteresowanie dla tych konferencyj rejonowych nieco osłabło, i dlatego zechcą Panowie zainteresować się tą rzeczą tak, by może przejściowe objawy ujemne ustąpiły.

Dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych pójdzie dotychczas utartemi drogami i powinno ono być w zasadzie obecnie lepsze, skoro kursy wakacyjne przestały być przedpokojem dla zdobywania tych czy innych formalnych kwalifikacyj.

Dokształcanie nauczycieli szkół średnich ma iść trzema drogami: 1) drogą bezpośredniego instruowania nauczycieli na miejscu ich pracy w szkołach przez odpowiednio dobrany zespół instruktorów, 2) drogą krótkich 2—3 tygodniowych kursów dydaktycznych, organizowanych przeważnie w ciągu roku szkolnego i 3) drogą dłuższych 4—6 tygodniowych kursów naukowych, organizowanych przeważnie w ciągu wakacyj letnich. Z zarządzeń i instrukcyj, jakie Panowie otrzymają w najbliższej przyszłości, dowiedzą się Panowie, jaka część akcji w sprawie dokształcania nauczycieli szkół średnich przypadnie Panom w udziale.

Kursy dla Inspektorów szkół powszechnych winny być bardzo dobrze przygotowane, o programie takim, któryby dawał istotne i stałe korzyści ich uczestnikom. Dlatego też prawdopodobnie całą resztę bieżącego roku szkolnego Ministerstwo zużyje na opracowanie programu, a z samemi kursami ruszymy dopiero w przyszłym roku szkolnym. Będą to kursy conajmniej dwumiesięczne,

każdy dla 30 — 40 uczestników. Można liczyć na to, że w ciągu 2 — 3 lat uda się nam przeszkolić wszystkich Inspektorów.

Programy wszystkich tych kursów są rzeczą oczywiście bardzo ważną. Będziemy czuwać nad tem, by programy te nie zostały wypaczone i by uczono na tych kursach tego tylko, co dla fachu danego ma praktyczne i życiowe znaczenie. Ale programy te, wykłady są tylko częścią zadania, które mają te kursy spełniać. Najważniejszem zadaniem tych kursów jest, by w tej gromadzie kursistów zrodził się nowy typ wychowawcy, o którym mówiłem. Trzeba umieć wytwarzać na tych kursach atmosferę, wychowującą nowego pracownika oświatowego w Polsce, trzeba umieć dobierać nietylko prelegentów, ale także kursistów, — trzeba obstawić tak kurs, by w nim kilku kursistów o nowym typie myślenia wytwarzało nową sugestję, nową atmosferę, — trzeba jako kursistów dobierać także i tych, którzy odgrywają w takim lub innym zakątku wśród kolegów swoich rolę ludzi wpływowych, tak, by ten kursista po powrocie z kursów stał się rozsadnikiem nowych myśli i nowych metod na swojem podwórku.

Wreszcie zagadnienie gospodarowania materjałem ludzkim łączy się zawsze z troskliwą i nie szablonową opieką zarówno Panów, jak Naczelników Wydziałów, Wizytatorów i Inspektorów nad pracownikami oświatowymi.

Nie jestem osobiście w stanie żadnej mej pracy w to włożyć, zerwałem zupełnie z udzielaniem audjencyj rozszlochanym nauczycielkom i rozgoryczonym nauczycielom, skarżącym się na swoje krzywdy. Pracę tę uważam za zupełnie dla siebie bezużyteczną, nie mogę nigdy skontrolować w naszych papierkach ministerjalnych, z jakim człowiekiem mam do czynienia. Panowie jesteście bliżej tych ludzi, macie o nich swoje opinje i prosiłbym o nienaśladowanie mnie pod tym względem, gdyż ja opieki troskliwie wykonać nie jestem w stanie, — a Panowie możecie.

Ze szczególnym naciskiem muszę tu podnieść dbałość o dostatecznie wczesne mianowanie i przenoszenie nauczycieli tak, aby początek nowego roku szkolnego zastawał już możliwie wszystkich na właściwych miejscach. Nie możemy tolerować faktów, by po rozpoczęciu roku szkolnego cały długi szereg posad nauczyciel-

skich nie był obsadzony dlatego tylko, że czas wakacyjnych urlopów urzędniczych w danem Kuratorjum nie pozwolił na terminowe dokonanie nominacyj. Prosiłbym o uzależnienie urlopów od wykonania obowiązków, a nie odwrotnie.

Wreszcie proszę o pilne baczenie na szybkość wypłacania pierwszego uposażenia nowomianowanym nauczycielom i na szybki wymiar pierwszej kwoty emerytalnej nauczycielom, przeniesionym w stan spoczynku. Podnoszę to, gdyż znane mi są wypadki, kiedy nauczyciel w miesiąc po mianowaniu jeszcze nie otrzymał uposażenia. Jest to sprawa, leżąca w całości w zakresie kompetencyj Panów Kuratorów, a nie widzę i widzieć nie będę usprawiedliwienia tego rodzaju faktów.

Gorsze znacznie wypadki zachodzą z wypłatą emerytur. Wiem, że nie zawsze pochodzi to z winy organów naszego resortu, ale proszę o zawiadamianie Ministerstwa we wszelkich wypadkach rażących opóźnień. Naszym emerytowanym pracownikom winniśmy swoją opiekę i nie możemy od niej umywać rąk wówczas, gdy sprawa formalnie wykracza poza zakres naszych bezpośrednich kompetencyj.

Streszczam się: — zagadnienie, które uważam za najważniejsze — to zagadnienie personalne. Nikt inny, tylko Panowie jesteście w możności załatwić to zagadnienie. Panowie musicie poznać materjał ludzki, wyciągnąć z niego jednostki wartościowe, dobrze je usegregować, wytworzyć nową atmosferę, wtłoczyć w głowy nowy typ wychowania. Bez Panów pomocy — polityki oświatowej, o której mówiłem, nie będę w stanie przeprowadzić. A ponieważ chodzi mi o jej zrealizowanie, więc nie dziwcie się Panowie, że będę z pracy Panów na tem polu wyciągał konsekwencje.

Wreszcie, chciałbym Panom zwrócić uwagę na ważność pracy na polu oświaty pozaszkolnej:

Przy układaniu budżetu starałem się pozycję na oświatę pozaszkolną podnieść do kwoty znaczniejszej.

Wzgląd na równowagę budżetową musiał ograniczyć moje aspiracje do 1 miljona złotych. Jest to wprawdzie 120%-we zwiększenie dotychczasowej pozycji na ten cel, ale, oczywiście,

marzyć o tem, ażeby za tę kwotę można było w całej Polsce poprowadzić intensywną pracę oświaty pozaszkolnej — nie można.

Dotychczasowe prace Ministerstwa w tej dziedzinie, wskutek przedewszystkiem szczupłości środków, musiały się ograniczyć, powiedziałbym, nieledwie do teoretycznych prac nad zagadnieniem oświaty pozaszkolnej.

Byłbym szczęśliwy, gdybyśmy w tym roku budżetowym mogli się wykazać pewnemi praktycznemi rezultatami pracy.

Działają na polu oświaty pozaszkolnej stowarzyszenia społeczne. Mam wrażenie, że tych stowarzyszeń, obejmujących swoja działalnością i oświatę pozaszkolną, jest trochę za wiele. Rozumiem, że dzisiaj byłoby może chimerą dążenie do zespolenia wszystkich prac nad oświatą pozaszkolną w jednem jakiemś i jedynem stowarzyszeniu. Rozbieżne poglądy na typ wychowania obywatelskiego, poglądy, które w pracy nad oświatą pozaszkolną odgrywają — co jest rzeczą zrozumiałą — bardzo znaczną rolę, — nie pozwalają myśleć o możliwości stworzenia jednego stowarzyszenia, tembardziej, że żadne z dotychczas istniejących towarzystw oświatowych nie rozciągało swej działalności na całą Polskę. Będę starał się, przy układaniu rozdziału subwencyj przeprowadzić choćby częściowo komasację towarzystw oświatowych, tak, by przynajmniej organizacje, hołdujące w zasadzie jednemu typowi wychowania obywatelskiego mogły bardziej scentralizować swoją akcję i by mogły mieć wskutek tego o wiele większe efekty, aniżeli dotychczas.

Udzielając subwencyj organizacjom społecznym, będę starał się zrobić z niemi pewnego rodzaju umowę, na podstawie której będę mógł domagać się, by te prace, względnie te tereny, które uważam za ważne, były przez te stowarzyszenia objęte działalnością. Gdy te umowy zostaną sprecyzowane, uwiadomię Panów o treści moich warunków i wtedy będzie obowiązkiem Panów skontrolowanie bardzo dokładne i ścisłe, czy stowarzyszenia, subwencjonowane przez Ministerstwo, dotrzymują zaciągniętych wobec mnie zobowiązań.

Pewną część funduszu, będącego w rozporządzeniu Ministerstwa na oświatę pozaszkolną, będę chciał zarezerwować na to,

by nie w całej Polsce, ale na pewnych terenach rozpocząć akcję oświaty pozaszkolnej z inicjatywy rządowej i wtedy otrzymają Panowie szczegółowe instrukcje, jak tę pracę wykonać.

Tej dziedziny bardzo ważnej, oświaty pozaszkolnej, nie zdołamy pchnąć, o ile nie pobudzimy samorządów do przeznaczenia znaczniejszych kwot na ten cel, z ich źródeł dochodowych.

Mapa Polski pod względem zainteresowania się samorządów oświatą pozaszkolną przedstawia dziwną mozajkę. Są całe połacie, nawet dzielnice Polski, w których inicjatywa samorządów pod tym względem zupełnie nie została obudzona. Są powiaty, które wykazują dość znaczne kwoty, ofiarowane na ten cel.

Ta mozajka tłumaczy się nie czem innem, tylko tem, że w niektórych punktach znaleźli się entuzjaści oświaty pozaszkolnej, którzy potrafili przekonać czynniki samorządowe o konieczności takiej pracy. Jest to najlepszym przykładem, ile cudów zdziałać może silna i gorąca inicjatywa jednostek. Nie mam dość słów zachęty do Panów, byście Panowie zarówno siebie, jak i swoje podwładne organy podniecili do jak najintensywniejszej propagandy na rzecz oświaty pozaszkolnej.

Jest to olbrzymie pole do działania, jest to praca, której owoce dla Państwa mogą być niesłychanie ważkie. A jeśli Panów do zwrócenia na to uwagi zachęcam, to czynię to jeszcze dlatego, że tylko wtenczas, kiedy zarówno Panowie, jak i podwładne Panom organy staną się czynnikami przewodzącemi w pracy ogólnospołecznej — tylko wtedy Panowie swoją pracą, swojem zainteresowaniem się szerokiemi zagadnieniami społecznemi wywalczycie dla siebie powagę i poszanowanie. Wtedy Panowie przestaniecie być urzędnikami jednej z dykasteryj urzędowych — a staniecie się ludźmi, którzy w swoich okręgach pracą swą ważą i którzy dla Państwa wykonują funkcje o wiele szersze, niż te prace, które na Panów nakłada formalny Wasz obowiązek spełniania powierzonego Wam urzędu.

Chciałbym, aby Panowie poczuli się większymi panami na swoim terenie, — panami, legitymującymi swoją większą władzę nie sporami kompetencyjnemi, których nie zniosę, ale swoją obywatelską pracą i swoją inicjatywą w kwestjach społecznych.

ORGANIZACJA WŁADZ SZKOLNYCH II INSTANCJI W CIĄGU DZIESIĘCIOLECIA ISTNIENIA POLSKI ODRODZONEJ

Punktem wyjścia dla jednolitej organizacji polskich władz szkolnych II instancji stała się ustawa z dnia 4 czerwca 1920 roku o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych (Dz. U. R. P., Nr. 50, poz. 304).

Opierając się na tej ustawie, mógł Minister W. R. i O. P. rozpocząć organizację Kuratorjów Okręgów Szkolnych, jako organów władz szkolnych II instancji na poszczególnych terenach, stopniowo i ostatecznie przyłączanych do Rzeczypospolitej. Czynił to Minister, albo usuwając istniejące dawniej, t. j. w czasach zaborczych, władze administracyjne szkolne, albo przekształcając zorganizowane w czasach polskich na innych podstawach, albo stwarzając zupełnie nowe tam, gdzie żadnych tego rodzaju władz nie było.

Zanim się przejdzie do zobrazowania organizacji polskich władz szkolnych II instancji, wskazanem jest zapoznanie się w ogólnych zarysach z organizacją tych władz w Polsce Odrodzonej, nim ustawa o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych dała grunt do zbudowania władz na nowych podstawach. Jest to tem bardziej pożądane, że wiele szczegółów w organizacji późniejszych Kuratorjów, w sposobie urzędowania, biurowości, a nawet w tytulaturze urzędników przeszło do Kuratorjów i przetrwało aż do czasu wprowadzenia w życie jednolitego statutu, t. j. do 1 stycznia 1925 r. (Dz. U. Min. W. R. i O. P. 1924, Nr. 19, poz. 191).

Przed okresem organizowania władz polskich szkolnych II instancji na podstawie ustawy z 1920 roku w różnych częściach Polski stan rzeczy był różny.

I. Na obszarze b. Królestwa Kongresowego przed rokiem 1922, t. j. przed terminem utworzenia Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego (Dz. U. R. P., Nr. 34, poz. 282) władz II instancji w zakresie administracji szkolnej wogóle nie było.

Departament W. R. i O. P., a potem Ministerstwo W. R. i O. P., przejmując od okupantów zarząd szkolnictwa na terenie b. Królestwa Kongresowego, zdołały stopniowo zorganizować sam urząd centralny Ministerstwa oraz powiatowe i gminne władze i urzędy szkolne (Rada Szkolna Okręgowa, Inspektor Okręgowy, Dozory Szkolne i Opieki Szkolne) [1]. W ten sposób Ministerstwo W. R. i O. P. było jedyną instancją dla szkolnictwa średniego, seminarjów nauczycielskich, preparand nauczycielskich i szkół zawodowych, a II instancją dla szkolnictwa powszechnego.

II. Inaczej było w b. Galicji.

Tam po wskrzeszeniu Państwa Polskiego miejsce „C. k. Rady Szkolnej Krajowej" zajęła Rada Szkolna Krajowa, jako władza II instancji, której Wiceprezydent zaraz po upadku Austrji oddał się do dyspozycji Ministra W. R. i O. P. i nawiązał kontakt z Ministerstwem. Ustrój i organizacja oraz sposób urzędowania pozostał ten sam, nie zmienili się też w początkach ludzie, nadal sprawując władzę nadzorczą nad szkolnictwem galicyjskiem.

Skutkiem wojny polsko-ukraińskiej we Wschodniej Galicji i zajęcia tej części kraju przez Ukraińców pełna działalność Rady Szkolnej Krajowej na całym terenie Galicji w ciągu kilku miesięcy była zahamowana. Z tego powodu w Krakowie zorganizowano w pierwszych dniach listopada 1918 r. Ekspozyturę Rady Szkolnej Krajowej, pod względem organizacyjnym wzorowaną na Lwowskiej Radzie Szkolnej Krajowej. Ekspozytura powstała głównie celem niesienia pomocy odciętym nauczycielom ze Wschodniej Galicji oraz dla administrowania szkolnictwem w tej części Galicji, która jako oswobodzona, przyłączyła się do

[1] Por. Przepisy Tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskiem, Dz. U. Dep. W. R. i O. P. Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego, 1917, Nr. 1, poz. 1; tytulatura tych władz zmieniona została ustawą o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych z roku 1920, art. 4.

tworzącego się Państwa Polskiego i pozostawała już pod zarządem Polskiej Komisji Likwidacyjnej [1]. Ta minjatura Rady Szkolnej Krajowej została zlikwidowana w połowie lipca 1919 roku, akta jej wcielono do Lwowskiej Rady Szkolnej Krajowej, urzędnicy częściowo przeszli do R. S., częściowo weszli w skład innych urzędów.

Dawna zależność administracji szkolnej od władz politycznych została tutaj narazie utrzymana. Tak było również w czasie, gdy w miejsce P. K. L. w Krakowie i Tymczasowego Komitetu Rządzącego we Lwowie powstała jako tymczasowy organ rządu centralnego w Warszawie krótkotrwała Komisja Rządząca (Dz. Pr. P., 1919, Nr. 7, poz. 106), powołana „dla załatwiania spraw bieżących oraz dla przygotowania w porozumieniu z Rządem jak najszybszego zespolenia b. zaboru austrjackiego z resztą ziem polskich" (art. 4), jako też i później, gdy miejsce jej od początków marca 1919 r. zajął Generalny Delegat Rządu, mianowany dla administracji państwowej Galicji (Dz. Pr. P., Nr. 24, poz. 240), mający „w zakresie administracji politycznej te same uprawnienia, które przysługiwały dawniej Namiestnikowi Galicji oraz ogólne kierownictwo i kontrolę nieprzejętych dotąd przez Rząd działów administracji" (art. 2). Dawny Wiceprezydent Rady Szkolnej Krajowej, a wówczas Delegat Ministerstwa W. R. i O. P. dla Galicji, zależny był w stosunkach służbowych od Generalnego Delegata Rządu we Lwowie.

Organizacja Rady Szkolnej, oparta na ustawie z dnia 15 lutego 1905 r. (Dz. Ustaw Kraj. z dn. 10 marca 1905, Nr. 39), zmienionej ustawą z dn. 9 maja 1907 r. (Dz. Ust. Kraj., Nr. 48), pozostała nadal ta sama z zachowaniem podziału na trzy zasadnicze sekcje (dla spraw szkół ludowych i seminarjów nauczycielskich, dla spraw szkół średnich, dla spraw szkół handlowych i przemysłowych) oraz z utrzymaniem składu każdej sekcji (referenci spraw szkolnych administracyjnych i ekonomicznych,

---

[1] Władysław Kumaniecki, Odbudowa Państwowości Polskiej, 1912—1924. Kraków, 1924, str. 127.

inspektorowie szkolni krajowi oraz członkowie Rady Szkolnej Krajowej, którzy do danej sekcji zostali przeznaczeni). Organem wykonawczym niejako dla wymienionych sekcyj były t. zw. departamenty, biura załatwiające sprawy bieżące. Urzędników pomocniczych, lokalu i potrzeb kancelaryjnych dostarczała nadal Radzie Szkolnej Krajowej władza polityczna, podobnie jak dawniej Namiestnictwo.

Ograniczony został tylko wpływ czynników prawniczo-administracyjnych na sprawy szkolne i wychowawcze na korzyść czynników pedagogicznych[1]. Ze względów politycznych nie zwoływano też pełnych posiedzeń Rady Szkolnej Krajowej, jakie zwykle odbywały się w czasach zaborczych.

Poza Radą Szkolną Krajową, pewną częścią szkolnictwa zarządzał nadal Wydział Krajowy b. Królestwa Galicji i Lodomerji z Wielkiem Księstwem Krakowskiem, a po jego zniesieniu Tymczasowy Wydział Samorządowy (Dz. U. R. P., 1920, Nr. 11, poz. 61, art. 4). Częścią tą były krajowe szkoły zawodowe i kursy zawodowe oraz szkoły uzupełniające, przemysłowe i handlowe, które z dniem 1 stycznia 1922 r. przeszły „pod zarząd Ministra W. R. i O. P. do czasu ustawowego uregulowania kompetencji ciał samorządowych w dziedzinie szkolnictwa zawodowego", jakkolwiek z pewnemi wyjątkami (wyszczególnionemi w ustępie 2, art. 1 rozporządzenia Ministra Spraw Wewnętrznych z dn. 26 października 1921 r., Dz. U. R. P., Nr. 101, poz. 725, np. niższe szkoły rolnicze, które przeszły pod zarząd Ministerstwa Rolnictwa i Dóbr Państwowych).

III. Na Śląsku Cieszyńskim, gdzie zorganizowana w dniu 30 października 1918 r. Rada Narodowa Księstwa Cieszyńskiego proklamowała przyłączenie Księstwa Cieszyńskiego do Polski[2] powstaje na mocy uchwały Rady Ministrów z dn. 25 listopada

---

[1] Por. Encyklopedja Wychowawcza, tom IX, zesz. 9: Oświata i Szkolnictwo, 1914 — 1921, str. 43.

[2] Por. Dr. Wacław Komarnicki, Polskie Prawo Polityczne, Warszawa, 1922, str. 234 i nast.; Stanisław Kutrzeba, Polskie prawo polityczne według traktatów, Kraków, 1923, str. 55 i nast.

1918 r. „o Tymczasowej Organizacji Szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim", jako tymczasowa władza administracyjna szkolna II instancji „Komisja Szkolna Księstwa Cieszyńskiego", organ podległy Ministerstwu W. R. i O. P. w Warszawie (Dz. U. Min. W. R. i O. P., 1918, Nr. 7, poz. 5). Ministerstwo obejmuje „wszystkie agendy, jakie na podstawie ustroju dotąd obowiązującego należały do centralnych władz wiedeńskich" (§ 1). Komisja szkolna obejmuje agendy w zakresie szkolnictwa, należące dotychczas do zakresu działania Śląskiej Rady Szkolnej Krajowej i Śląskiego Wydziału Krajowego w Opawie (§ 2). Skład Komisji Szkolnej (§ 4) oraz organizację biura Komisji Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego (§ 6), wzorowane na Radach Szkolnych Krajowych w b. zaborze austrjackim, dostosowano do zmienionych warunków.

Komisja Szkolna urzędowała z przerwami, spowodowanemi wojną czesko-polską, po inwazji zaś czeskiej — na terenie ograniczonym linją demarkacyjną z lutego 1919 r. Później, od 10 sierpnia 1920 r., teren administracji szkolnej ograniczył się do wydzielonej Polsce przez koalicję części Księstwa Cieszyńskiego, aż wszedł w skład Województwa Śląskiego po objęciu przez Polskę przyznanej części Śląska Górnego (Dz. U. R. P., 1922, Nr. 56, poz. 503). Wówczas Wydział Oświecenia Publicznego w Śląskim Urzędzie Wojewódzkim przejął ostatecznie zarząd szkolnictwa na Śląsku w przyznanych Polsce granicach (art. 40 ustawy konstytucyjnej z dnia 15 lipca 1920 r., zawierającej statut organiczny Województwa Śląskiego, Dz. U. R. P., Nr. 73, poz. 497).

IV. W b. zaborze pruskim przed rokiem 1921, t. j. przed powstaniem Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego i Pomorskiego, polskie władze szkolne II instancji stanowiły dawne, według wzorów pruskich zorganizowane, spolszczone jednak Prowincjonalne Kolegja Szkolne.

Dla administracji szkolnictwa średniego funkcjonowało takie kolegjum w dawnej prowincji poznańskiej w Poznaniu, a w prowincji zachodnio-pruskiej w Gdańsku. Natomiast szkolnictwo powszechne wraz z seminarjami nauczycielskiemi i preparandami podlegało administracyjnie kolegjum szkolnemu przy Regencji w Poznaniu i w Bydgoszczy w obrębie prowincji poznańskiej.

a w Gdańsku i w Kwidzyniu w obrębie prowincji zachodniopruskiej. Dla administracji szkolnictwa zawodowego czynne były specjalne oddziały przy Regencjach.

Prowincjonalne Kolegja Szkolne zależne były w zupełności od politycznej władzy administracyjnej, jaką był Naczelny Prezes prowincji poznańskiej, czy gdańskiej, a Kolegja Szkolne przy Regencjach były częścią składową Regencji, stanowiąc ich oddziały drugie.

Ten podział władz administracji szkolnej, ustrój tych władz, oparty na wzorach pruskich, uległ zmianie, gdy po złączeniu w jedną całość rozdzielonych dotychczas organów administracji szkolnej II instancji, utworzono w początkach 1920 r. Komisję dla Spraw Wyznaniowych i Szkolnych najpierw w Poznaniu, a potem po odzyskaniu Pomorza takąż Komisję w Toruniu. Komisja, na której czele stał Prezes, zależny jeszcze funkcyjnie od Wojewody, dzieliła się na cztery oddziały: I dla szkół średnich, II dla szkół powszechnych, III dla szkół zawodowych, IV dla spraw wyznaniowych (kościelnych). (Dz. Urz. Kuratorjum O. S. Pomorskiego z dnia 31 marca 1921 r., Nr. 1, poz. 5).

Dalsza zmiana nastąpiła z chwilą, gdy Ministrowi W. R. i O. P. przekazane zostały szkolne i oświatowe sprawy w b. dzielnicy pruskiej (rozporządzenie Rady Ministrów z dn. 10 stycznia 1921 r., Dz. U. R. P., Nr. 7, poz. 38), podlegające do 15 stycznia 1921 r. Ministrowi b. dzielnicy pruskiej (w Ministerstwie b. dzielnicy pruskiej funkcjonował Departament W. R. i O. P., jako III instancja dla spraw szkolnych). Wówczas zarządzeniem z dnia 4 lutego 1921 r. ustanowiony został delegatem Ministra W. R. i O. P. dla przeprowadzenia likwidacji działalności Departamentu W. R. i O. P. Ministerstwa b. dzielnicy pruskiej dopiero co wówczas mianowany Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego.

V. Władze szkolne, które organizowały i administrowały szkolnictwem na ziemiach wschodnich, t. j. poza granicami b. Królestwa Kongresowego leżących (z wyjątkiem powiatów Białostockiego, Bielskiego i Sokólskiego), zorganizowane były na innych podstawach, z uwzględnieniem odrębnych warunków, w jakich

powstawały. Były to tereny działań wojennych i etapy. Stąd nie mogło być mowy o normalnem organizowaniu się władz szkolnych, o stopniowości instancyj na tych terenach. W miarę posuwania się naprzód, czy cofania wojsk, tworzone były lub zwijane jednostki administracyjne szkolne, działające na ogromnem terytorjum.

Najniższą instancją był Inspektor Szkolny Powiatowy, którego zakres działania obejmował często obszar dwa lub trzy razy większy, niż powiaty w b. Królestwie[1], wyższą Inspektor Okręgowy. Obydwaj podlegali Wydziałowi Oświecenia Publicznego od czasów jego zorganizowania w obrębie sekcji administracyjnej Zarządu Cywilnego Ziem Wschodnich, jako władzy powołanej do kierowania sprawami szkolnemi. Wydział ten zamieniony został później, skutkiem znacznego rozszerzenia się zakresu działania, w odrębną Sekcję Oświecenia Publicznego.

Zarówno Sekcja, jak i podległe jej organa, działające w obrębie czterech ówczesnych okręgów administracyjnych, t. j. Wileńskiego, Brzeskiego, Mińskiego i Wołyńskiego, zależne były oczywiście w bardzo dużym stopniu od czynników administracyjnych i wojskowych.

Utworzony dekretem Naczelnego Wodza z dnia 19 lutego 1919 r. urząd Generalnego Komisarza Cywilnego przy Zarządzie Wojskowym reprezentował najwyższą władzę cywilną. Generalny Komisarz, obdarzony pełnią władzy, miał prawo wydawać rozporządzenia tymczasowe z mocą ustawy we wszystkich dziedzinach zarządu cywilnego, a więc i w zakresie szkolnictwa, oraz mianować wszelkich urzędników administracji, a więc i administracji szkolnej[2].

Inspektorzy, pracujący w okręgu czy w powiecie, konse-

---

[1] L. Zarzecki, Szkolnictwo i Oświata na Ziemiach Wschodnich, Encyklopedja Wychowawcza, tom IX, zeszyt 9, str. 66 i nast.

[2] Dr. Władysław Komarnicki, Polskie Prawo Polityczne, Warszawa, 1923, str. 114 i nast.

kwentnie uzależnieni byli w swem działaniu od Komisarzy okręgowych, czy powiatowych [1].

Sekcja Oświecenia Publicznego, jako władza oświatowa nadzorcza, dzieliła się, stosownie do najistotniejszych potrzeb oświatowych terenu oraz w uwzględnieniu szczupłego zakresu działania i małej ilości sił pracowniczych, na dwa wydziały: szkół powszechnych i szkół średnich. Do tych dwóch wydziałów dołączone były referaty: higjeny szkolnej, oświaty pozaszkolnej, sztuki i kultury, dział statystyki oraz referat szkolnictwa zawodowego (zamieniony od lipca 1919 r. na osobny wydział).

Jeśli chodzi o skład osobowy, zaznaczyć należy, że w Sekcji pracowali obok urzędników czysto administracyjnych, również wizytatorzy dla poszczególnych kategoryj szkół.

Podobną organizację miał również Departament Oświecenia Publicznego w Zarządzie Wołynia i Frontu Podolskiego, utworzonym na mocy rozkazu Naczelnego Wodza z dnia 17 stycznia 1920 r., a podlegającym Komisarzowi Generalnemu Ziem Wschodnich [2]. Departament ten działał na terenie ówczesnego okręgu wołyńskiego i podolskiego za pośrednictwem Inspektorów szkolnych okręgowych i powiatowych.

Gdy po odparciu inwazji bolszewickiej utworzony został z dniem 9 września 1920 r. Tymczasowy Zarząd Terenów Przyfrontowych i Etapowych, jako jego część składowa powstał Departament Oświecenia Publicznego. I ten Departament również był zupełnie uzależniony od ówczesnych władz ogólno-administracyjnych i dotrwał do końca grudnia 1920 r., t. j. do czasu ogłoszenia rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 27 listopada 1920 r. w przedmiocie zniesienia i likwidacji Tymczasowego Zarządu Terenów Przyfrontowych i Etapowych (Dz. U. R. P., Nr. 115,

---

[1] Między innemi np. preliminarze budżetowe, opracowane przez Inspektorów, musiały uzyskać aprobatę Komisarzy, zanim mogły być przesłane do Sekcji Oświecenia Publicznego. Por. L. Zarzecki, Szkolnictwo i Oświata na Ziemiach Wschodnich, Encyklopedja Wychowawcza, tom IX, zesz. 9, str. 70 i nast.

[2] Dr. W. Komarnicki, Polskie Prawo Polityczne, str. 119.

poz. 762). Na podstawie tego rozporządzenia Departament Oświecenia Publicznego przekazany został Ministerstwu W. R. i O. P. wraz z aktami (§ 2, p. I, 6, § 6 i 7 rozporządzenia).

Ostateczne przejęcie zarządu szkolnictwa na terenach, przyznanych Polsce umową o preliminaryjnym pokoju i rozejmie, podpisanej w Rydze dnia 12 października 1920 r., zostało dokonane na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1921 r. w przedmiocie utworzenia władz szkolnych na obszarze tych ziem (Dz. U. R. P., Nr. 15, poz. 91).

VI. Na terenie t. zw. Litwy Środkowej, nad którą władzę zwierzchniczą objął generał Żeligowski, jako naczelny dowódca, powołana została jego dekretem z dnia 14 października 1920 r. Tymczasowa Komisja Rządząca jako organ wykonawczy władzy zwierzchniczej [1]. W skład tej Komisji wchodził między innymi Dyrektor Departamentu Oświaty jako szef władzy oświatowej na terenie Litwy Środkowej [2].

Departament Oświaty, działający na terenie miasta Wilna, powiatu Wileńskiego z rejonem Trockim, powiatu Oszmiańskiego i Święciańskiego, począł się organizować w ostatnich miesiącach 1920 r. i w pierwszych miesiącach 1921 r. Dzielił się on na wydziały i referaty. Wydziały były następujące: ogólny, szkół powszechnych, wydział szkół średnich, zawodowych i seminarjów nauczycielskich. Jako oddzielne referaty istniały: referat zdrowia. utworzony ze względu na konieczność roztoczenia opieki nad dziećmi szkolnemi, referat kultury i sztuki, zorganizowany celem ochronienia od zagłady zabytków sztuki, oraz celem rozbudzenia zainteresowania dla sztuk pięknych.

Wydział szkół powszechnych obejmował trzy referaty: 1) personalno-budżetowy, który zajmował się organizacją szkół, sprawami osobowemi nauczycieli i sprawami budżetowemi, 2) pedagogiczno-programowy, w którego zakres działania wchodziły sprawy

---

[1] Dr. Komarnicki, Polskie Prawo Polityczne, Warszawa, 1922, str. 126 i następne.

[2] Wł. Kumaniecki, Odbudowa Państwowości Polskiej, Kraków, 1924, str. 418: teksty dekretów 12 i 14 października 1920 r.

podręczników, programów szkolnych, organizacja kursów dokształcających dla nauczycieli szkół powszechnych, porady pedagogiczne dla nauczycielstwa oraz sprawy ochronek; 3) referat szkół białoruskich, utworzony specjalnie dla opieki nad szkołami białoruskiemi. Pozatem w styczniu 1921 r. zorganizowany został przy tym wydziale referat oświaty pozaszkolnej, który rozwinął żywą działalność dla podniesienia oświaty powszechnej wśród społeczeństwa w dużym procencie analfabetów oraz dla szerzenia wiedzy zawodowej wśród szerokich warstw ludności [1].

Z chwilą gdy t. zw. Litwa Środkowa została włączona do Rzeczypospolitej (Dz. U. R. P., 1922, Nr. 20, poz. 162), Departament Oświaty uległ stopniowej likwidacji aż do czasu, gdy na terenie województwa Wileńskiego powstało Kuratorjum Okręgu Szkolnego Wileńskiego (Dz. U. R. P., 1922, Nr. 34, poz. 283).

Dopiero ustawa z roku 1920 o Tymczasowym Ustroju Władz Szkolnych dała podstawę do stworzenia jednakowych na całym obszarze Rzeczypospolitej władz szkolnych drugiej instancji, a rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z roku 1924, wprowadzające w życie statut Kuratorjów Okręgów Szkolnych, doprowadziło do ustalenia jednolitej organizacji Kuratorjów.

Ustawa ta dla celów administracyjnych w zakresie szkolnictwa wprowadza podział Państwa na okręgi szkolne (art. 2), na czele których stać mają Kuratorzy Okręgów Szkolnych, jako naczelnicy władz szkolnych drugiej instancji (art. 3). Z pod ich kompetencji wyjęte jest tylko szkolnictwo wyższe, którem bezpośrednio zarządza Minister W. R. i O. P. Określiwszy zakres działania Kuratorjów Okręgów Szkolnych (art. 4), ustawa przewiduje możliwość powoływania do współdziałania z Kuratorami Rad Szkolnych Okręgowych (art. 5).

Zasadniczą i ogromnej doniosłości nowość w stosunkach administracji szkolnej wprowadza wspomniana ustawa, znosząc „zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji

---

[1] Szczegóły podane na podstawie niepublikowanych materjałów Ministerstwa W. R. i O. P.

politycznej wszelkich stopni", a więc zarówno Kuratora Okręgu Szkolnego od Wojewody, jakoteż Inspektora Szkolnego od Starosty.

(C. d. n.) *Dr. M. Pollak.*

Z działalności Ministerstwa W. R. i O. P.

ZAGADNIENIE NAUCZYCIELSKIE W NASZEM SZKOLNICTWIE POWSZECHNEM

2. ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI (c. d.).

Seminarja nauczycielskie, kursy i pedagogja przygotowują kandydatów na nauczycieli w s z y s t k i c h przedmiotów w całej szkole powszechnej. Już jednak „Program nauki w państwowych seminarjach naucz." wskazywał [1], że absolwenci seminarjów nie są uważani za przygotowanych zupełnie dostatecznie do nauczania w wyższych oddziałach szkoły powszchnej. To też istnieje w szkolnictwie naszem zagadnienie, czy istotnie pożądane jest, aby w całej szkole powszechnej nauczyciel musiał uczyć wszystkich przedmiotów, wchodzących do programu jego klasy. Jest ono rozwiązane obecnie tak, że uważa się za słuszne, aby w trzech najwyższych klasach szkół wyżej zorganizowanych, a zwłaszcza siedmioklasowych, uczyli przeważnie, ale nie wyłącznie, nauczyciele specjaliści. Stanowisko to jest odmienne od dawnego galicyjskiego, według którego w szkole wydziałowej, odpowiadającej wyższym oddziałom dzisiejszej szkoły powszechnej, mogli uczyć tylko nauczyciele ze specjalnemi kwalifikacjami, z t. zw. egzaminem wydziałowym. Stworzenie dwustopniowych kwalifikacyj do szkoły powszechnej nie uważa się dziś za potrzebne ani wskazane.

Co do sposobu kształcenia specjalistów niema jeszcze wyraźnej linji. Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z mocą

---

[1] Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Wyd. 2 zmienione, Warszawa, 1926, str. 8.

ustawy z dnia 6 marca 1928 roku[1] o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych mówi o nauczycielach specjalistach w trzech artykułach: 1, 3 i 15. W artykule 1 mówi się o nauczycielach, którzy mają prawo uczenia tylko pewnych przedmiotów, a mianowicie: religji, rysunków, robót ręcznych, śpiewu, ćwiczeń cielesnych, gospodarstwa domowego, języka obcego i innych przedmiotów, które Minister W. R. i O. P. wskaże. Przesądza się więc, że nauczyciel specjalista z reguły nie potrzebuje mieć kwalifikacyj takich samych, jak nauczyciel, uczący wszystkich przedmiotów. W artykule 3 uznaje się z reguły za uzdolnionych do nauczania w szkole powszechnej nauczycieli, mających kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich lub w szkołach zawodowych, o ile te kwalifikacje mogą być przydatne w szkole powszechnej. Tą bramą wejść może i wejdzie do szkolnictwa powszechnego pewna, dość znaczna, zwłaszcza w dużych miastach ilość specjalistów o dość wąskim co do liczby przedmiotów nauczania zakresie uprawnień. Odmienną od tych dwóch kategoryj specjalistów jest trzecia, przewidziana w art. 15 wspomnianego rozporządzenia. Są to bowiem nauczyciele, którzy, posiadając kwalifikacje do nauczania wszystkich przedmiotów, zdobywają jeszcze t. zw. kwalifikacje dodatkowe przez skończenie Wyższych Kursów Nauczycielskich, które kształcą w zakresie określonych grup przedmiotów. Tu więc mamy jako specjalistów ludzi, zdolnych wogóle do nauczania wszystkich przedmiotów, a specjalnie jeszcze niektórych. Kształcenie specjalistów tego typu jest dokładnie określone w Statucie i Regulaminie Państwowych Wyższych Kursów Nauczycielskich[2], wydanym ponownie w roku 1928. Wyższe Kursy Nauczycielskie są to zakłady, przeznaczone dla kwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych. Nauka trwa rok i obejmuje przedmioty pedagogiczne i naukę o Polsce współczesnej, które obowiązują wszystkich słuchaczy, oraz grupy przed-

---

[1] Ogłoszone w Dzienniku Ustaw Rzeczyp. Pol., 1928, Nr. 28, poz. 258.

[2] Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i Regulamin. Wyd. drugie. Warszawa, 1928.

miotów: humanistyczną, fizyko-matematyczną, geograficzno-przyrodniczą, rysunku i robót ręcznych, śpiewu i wychowania fizycznego. Z tych grup słuchacze studjują tylko jedną. Przy nauczaniu pogłębia się wiadomości naukowe i metodyczne słuchaczy z uwzględnieniem przytem potrzeb nauczania w wyżej zorganizowanych szkołach powszechnych. Z programu nauki wynika, że główny nacisk kładzie się na stronę naukową. W metodzie pracy na Wyższych Kursach Nauczycielskich uwzględnia się narówni wykład nauczyciela i pracę samodzielną słuchaczy, włączając w to ugruntowanie umiejętności posługiwania się podręcznikiem i wogóle książką.

Absolwenci Wyższych Kursów Nauczycielskich są uprzywilejowani w stosunku do innych nauczycieli, mają bowiem przy równych innych warunkach pierwszeństwo przy obsadzaniu stanowisk w publicznych szkołach powszechnych. Stanowisko nauczycieli specjalistów dwóch poprzednio wymienionych kategoryj nie jest jeszcze ustalone, brak bowiem odpowiednich szczegółowych przepisów.

Omawiane drogi kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych są dotąd jednakowe dla szkolnictwa publicznego i prywatnego. Jest jednak dalszy etap kształcenia nauczyciela, obchodzący tylko pracowników szkolnictwa publicznego. Wspomniane wyżej kwalifikacyjne rozporządzenie Prezydenta z roku 1928 i przepisy dodatkowe[1] wprowadziły dla nich od dnia 1 stycznia 1929 egzamin praktyczny, stanowiący kwalifikacje niezbędne do ustalenia w charakterze nauczyciela publicznej szkoły powszechnej. O ustaleniu nauczyciela szkoły prywatnej niema oczywiście mowy. Egzamin ten ma na celu zbadanie, jak dalece umiejętnie nauczyciel stosuje swoje wiadomości zawodowe i umie je pogłębiać przy pracy w szkole, słowem, jak uczy i wychowuje dzieci, jak orjentuje się w organizacji i administracji szkolnictwa powszechnego w Polsce. Daje to pierwszym latom praktyki młodego

---

[1] Zarządzenie z dnia 14 grudnia 1928, ogłoszone w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa W. R. i O. P., 1929, Nr. 1, poz. 3.

nauczyciela — conajmniej 2 lata praktyki uprawnia do zgłoszenia się do egzaminu — nastawienie wybitnie praktyczne, zmusza do przemyślenia jeszcze raz i do przepracowania porządnego wskazówek i wiadomości nabytych w zakładzie kształcenia nauczycieli. Przepisy szczegółowe o tym egzaminie przewidują, że będzie on składany tam, gdzie to tylko możliwe, w tej szkole publicznej, w której nauczyciel pracuje. Tem lepiej więc będą mogły być zbadane wyniki praktyki nauczyciela. Trudności techniczne przeprowadzenia egzaminu tego typu, zwłaszcza na wsi, spowodowały przewidzenie możności przeprowadzania egzaminu także w innej szkole niż ta, w której naczyciel uczy. Przeprowadzenie egzaminu praktycznego złożono w ręce nauczycielstwa seminarjów nauczycielskich, podkreślając tem merytoryczny, kształcący charakter egzaminu.

Wprowadzenie jednolitego egzaminu praktycznego usunęło dwa egzaminy analogiczne: w b. dzielnicy austrjackiej i pruskiej i przyczyniło się bardzo do uporządkowania stosunków.

Na zakończenie tego rozdziału wspomnę o stronie formalnej. Jednem z doniosłych posunięć w pracy scalania szkolnictwa powszechnego było wspomniane wyżej rozporządzenie Prezydenta z dnia 6 marca 1928 roku, określające kwalifikacje naczycielstwa szkół powszechnych jednolicie dla całego Państwa z wyjątkiem posiadającego autonomję szkolną Śląska. Rozporządzenie to wytknęło, jak wyżej zaznaczyłam, pewne zasadnicze drogi dla organizacji kształcenia nauczycielstwa, uregulowało też bardzo dotkliwą sprawę uznania za ważne we wszystkich częściach kraju kwalifikacyj nauczycielskich, obowiązujących dotąd tylko w jednej części. Dla znających te sprawy dość przypomnieć dotychczasowe trudności przy przenoszeniu się nauczycieli z b. Kongresówki do Małopolski, lub do województw zachodnich. Dziś wreszcie nauczyciel może się przenosić z jednego województwa do drugiego bez obawy, że straci przez to kwalifikacje. Rozporządzenie to przyniosło ważną zmianę przez dopuszczenie z reguły do nauczania w szkołach powszechnych kwalifikowanych nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i szkół zawodowych bez żądania od nich jakichkolwiek egzaminów. Poprzednia ustawa

z roku 1919 [1], a również przepisy galicyjskie uważały tę kategorję nauczycieli za uprawnioną do nauczania w szkole powszechnej tylko po dodatkowych egzaminach. W obecnem postawieniu tej sprawy przejawia się wyraźnie dążenie do zniesienia sztucznych przegród między różnemi stopniami szkolnictwa, do wytworzenia przenikania nauczycielstwa różnych typów szkół. Jestto wskazane oczywiście tem bardziej, gdy zamierza się wprowadzenie szkoły jednolitej.

3. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI CZYNNYCH.

Trzeci ten wielki problem bywa często niedoceniany. Dzieje się tak, być może, dlatego, że do ostatnich lat kształcenie nauczycieli czynnych równoznaczne było z dokształcaniem nauczycieli czynnych a niekwalifikowanych, a więc miało charakter akcji wybitnie doraźnej, która musiała się zczasem zakończyć. Dla uniknięcia dalszych nieporozumień omówię najpierw tę akcję doraźną, następnie zaś stałe, normalne kształcenie nauczycieli czynnych.

Już w pierwszej części tego artykułu wspomniałam [2] o bardzo licznym w pierwszych latach odradzania się Państwa napływie niekwalifikowanych sił nauczycielskich do szkół powszechnych w całym kraju z wyjątkiem województw południowych. Ludzie ci ożywieni najlepszemi chęciami pragnęli się uczyć i wyrównać swoje braki, władze szkolne zaś chciały również za wszelką cenę dokształcić tych z pośród nich, którzy nadawali się do pozostania na stałe w zawodzie nauczycielskim.

Ale pozatem istniał, jak wspomniałam wyżej, jeszcze inny problem, znacznie trudniejszy — konieczność ustosunkowania się społeczeństwa i władz szkolnych do tych kwalifikacyj, które nauczycielstwo nabyło pod rządami zaborczemi. Nieuznanie dawnych kwalifikacyj nauczycieli w b. zaborze rosyjskim, narzucenie nauczycielstwu dokształcenia w przedmiotach polonistycznych,

---

[1] Dziennik Praw Państwa Polskiego, Nr. 44, poz. 311.

[2] Oświata i Wychowanie, zeszyt 1, str. 24—27.

przyjęte z całem zrozumieniem przez nauczycielstwo, pociągnęło za sobą dla władz szkolnych obowiązek okazania nauczycielom pomocy przy przygotowywaniu się do zdawania nałożonych nowych egzaminów. Obowiązek ten wyraźnie był przewidziany w regulującej te sprawy ustawie z dnia 27 maja 1919 roku [1].

Dla sprostania tym zadaniom przeszkolenia i dokształcenia nauczycieli czynnych władze szkolne nietylko określiły specjalne t. zw. egzaminy dla czynnych a niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych [2], ale i zorganizowały ogromną akcję kursów wakacyjnych, w której wzięły udział także i organizacje nauczycielskie. Zwykły kurs wakacyjny obejmował: miesięczny kurs początkowy w ciągu wakacyj letnich, pracę słuchacza-nauczyciela w ciągu następnego roku szkolnego i miesięczny kurs końcowy, po którym często, ale nie zawsze, odbywał się egzamin, dający uprawnienia z danej grupy przedmiotów. Nauczyciel niewykwalifikowany, t. j. nie mający ukończonych sześciu klas szkoły średniej, kończył zwykle kursy: metodyczno-pedagogiczny, humanistyczny, fizyko-matematyczny, geograficzno-przyrodniczy, rysunku i robót ręcznych, śpiewu i wychowania fizycznego. Nauczyciel, mający conajmniej 6 klas szkoły średniej, kończył tylko 1 lub 2 pierwsze kursy, zależnie od tego, czy kończył szkołę polską, czy inną. Zaznaczyć należy, że udział w kursach był zawsze d o b r o w o l n y. Obowiązywał egzamin, ale przygotować się doń mógł nauczyciel, jak chciał, czy to na kursach, czy bez nich. Większość ogromna wybrała kursy. Dość powiedzieć, że w okresie od roku 1918 do 1928 włącznie odbyło się 1586 kursów wakacyjnych państwowych i prywatnych dla 70.156 słuchaczy! [3] Te liczby świadczą najlepiej o dokonanej wielkiej pracy nauczycielstwa i władz szkolnych. Wyniki jej oświetla w z n a c z n e j m i e r z e dołączona tablica, wykonana przez Główny Urząd statystyczny [4],

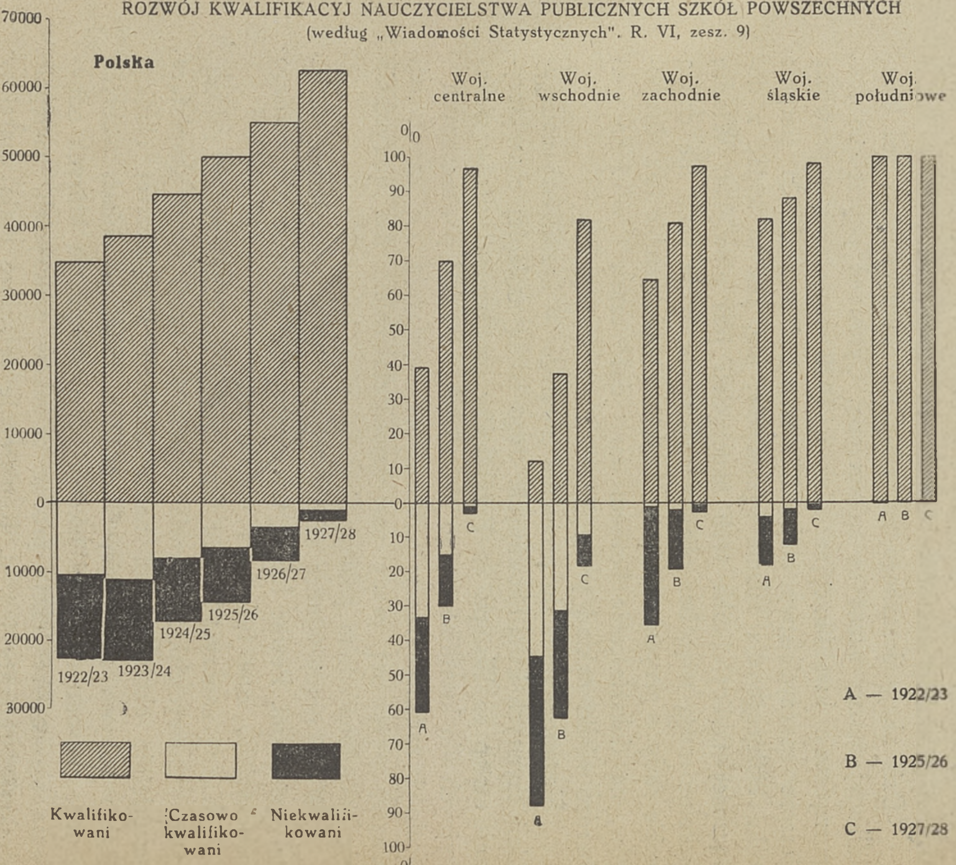
---

[1] Dziennik Praw P. P., Nr. 44, poz. 311.

[2] Obecnie obowiązuje Regulamin tych egzaminów z dnia 12 maja 1924 r., ogłoszony w Dzien. Urzędowym Ministerstwa, 1924, Nr. 10, poz. 94.

[3] Niedrukowane materjały Ministerstwa W. R. i O. P.

[4] Wiadomości Statystyczne. Rok VI, zesz. 9, str. 334.


ROZWÓJ KWALIFIKACYJ NAUCZYCIELSTWA PUBLICZNYCH SZKÓŁ POWSZECHNYCH
(według „Wiadomości Statystycznych". R. VI, zesz. 9)
Polska
70000
60000
50000
40000
30000
20000
10000
0
10000
20000
30000
1922/23
1923/24
1924/25
1925/26
1926/27
1927/28
Kwalifiko-wani
Czasowo kwalifiko-wani
Niekwalifi-kowani
Woj. centralne
Woj. wschodnie
Woj. zachodnie
Woj. śląskie
Woj. południowe
%
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
A
B
C
A — 1922/23
B — 1925/26
C — 1927/28

a odzwierciadlająca wzrost kwalifikacyj nauczycielskich, poczynając od roku 1922. Podkreślić tu pragnę słowa „w znacznej mierze", bo na poprawę kwalifikacyj wpłynęło nietylko dokształcanie nauczycieli, ale i wyżej wspomniany w rozdziale 1 silny wzrost produkcji zakładów kształcenia nauczycieli.

Dziś akcję doraźnego dokształcania nauczycielstwa bez kwalifikacyj można uznać za zakończoną. Cytowane poprzednio rozporządzenie kwalifikacyjne z roku 1928 pozostawia wprawdzie jeszcze nauczycielstwu niekwalifikowanemu czas do 31 sierpnia roku bieżącego dla zdania egzaminów, ale, jak to widać z dołączonej tablicy, liczba tych nauczycieli jest niewielka. Władze szkolne mogą więc bez obawy ich usunąć, o ile sami nie dadzą sobie rady z przygotowaniem. Mogą to również zrobić bez skrupułów, na dokształcanie bowiem dano dość czasu i włożono weń bardzo wielki nakład pracy.

Sięgnijmy teraz do problemu trwałego — kształcenia nauczycieli czynnych kwalifikowanych. Jego istotę najlepiej charakteryzuje ustęp ze Wstępu do Przykładów programów kursów wakacyjnych dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych [1]: „cele i zadania szkoły powszechnej wymagają od nauczycieli ciągłej wytężonej pracy nad samokształceniem dla utrzymania się na odpowiednim poziomie".

W tej pracy władze szkolne pomagają nauczycielstwu różnemi sposobami. Pewne formy tej pomocy są dostępne dla każdego nauczyciela, inne tylko dla wybranych.

Każdy nauczyciel może brać udział w konferencjach rejonowych nauczycielskich. Powiat dzieli się na rejony, skupiające przeciętnie około 30 sił nauczycielskich z najbliższej okolicy. Rejon odbywa conajmniej 5 razy do roku, w dniach wolnych z tego powodu od nauki szkolnej, konferencje, na których odbywają się zawsze lekcje próbne członków nauczycieli, następnie dyskusje, referaty i t. d. Konferencje rejonowe mają charakter wybitnie metodyczny. Cieszą się one dość znaczną po-

[1] Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów. Warszawa, 1928.

pularnością, w roku 1927/8 odbyło się ich w Państwie 12.059 [1]. Nauczycielstwo wydaje własnym kosztem 2 pisma: Życie Szkolne we Włocławku i Pokłosie Szkolne w Płocku, poświęcone specjalnie konferencjom rejonowym. Podkreślić należy, że rzeczą przyszłości jest udoskonalenie tej formy kształcenia nauczycielstwa, aby dawało ono nauczycielstwu możliwie największą korzyść.

Kursy wakacyjne organizowane dla nauczycielstwa kwalifikowanego są dostępne w teorji dla wszystkich nauczycieli, w praktyce tylko dla części, bo ilość ich nie pomieści licznych rzesz chętnych. Po raz pierwszy większa liczba (99) tych kursów została zorganizowana przez Państwo w roku 1928, gdy zagadnienie doraźnego dokształcania nauczycieli niekwalifikowanych straciło już bardzo znacznie na ostrości. We wspomnianych Przykładach programów tak określono cel tych kursów (str. 3): „Kursy powinny i muszą dać nauczycielowi korzyść realną — rozszerzenie i pogłębienie zasobu wiedzy lub ułatwienie nauczycielom zdobycia takich umiejętności praktycznych, które będą im potrzebne bądź to w pracy szkolnej, bądź też w życiu osobistem lub w pracy społecznej". Programem swym kursy, poświęcone zwykle jednemu, najwyżej 2 przedmiotom, wkraczają często w dziedzinę programu wspomnianych poprzednio Wyższych Kursów Nauczycielskich, nie są jednak do niego dostosowywane; nie dają wogóle żadnych uprawnień. Z tej drogi kształcenia się nauczycielstwo korzysta bardzo chętnie. Do roku 1928 włącznie odbyło się 419 kursów państwowych i prywatnych dla 16.113 słuchaczy [1], a przecież dopiero w ostatnim roku Państwo zorganizowało więcej tych kursów.

Drogą dalszego kształcenia się dla wybranych zdolnych nauczycieli są, omawiane już poprzednio w rozdziale 2, Wyższe Kursy Nauczycielskie. Jest to jedyna droga, dająca uprawnienia, owo cytowane już „pierwszeństwo" przy obsadzaniu stanowisk.

Władze tak wysoko cenią konieczność kształcenia nauczycieli czynnych i ułatwiania zdolnym jednostkom zajmowania należytych stanowisk, że przeznaczają na ten cel rocznie 300 płatnych urlopów dla uczestników kursów. Od kwietnia bieżącego roku wprowadza się nadto jeszcze także urlopy za zwrotem kosztów

---

[1] Niedrukowane materjały Ministerstwa W. R. i O. P.

zastępstwa, tak że słuchacz będzie miał rozłożone opłacanie kosztów swego zastępcy na trzy lata. Umożliwi to wielu uczęszczanie na kurs nawet bez płatnego urlopu.

Dla umożliwienia tym, którzy nie mogą dostać się na istniejące w dziewięciu tylko miejscach Wyższe Kursy Nauczycielskie dla braku miejsc, złożenia egzaminu z programu kursu w charakterze eksterna, przewidziano w Statucie z roku 1928 możność dzielenia tego egzaminu na trzy części przy pewnem tylko nieznacznem obostrzeniu egzaminu.

Z tego krótkiego omówienia wynika, że kształceniu nauczycieli czynnych przypisuje się w Polsce wielką wagę, poświęca się bardzo dużo pracy i energji ze strony władz szkolnych. Co do nauczycielstwa, to powszechnie wiadomo, że jego chęć do dalszego kształcenia się jest bardzo duża, wprost zadziwiająca ze względu na trudne warunki egzystencji.

Reasumując teraz pokrótce wyniki swoich rozważań, stwierdzam, że, dążąc do realizacji powszechnego nauczania, rozwiązaliśmy dotąd problem dostarczenia dostatecznej liczby nauczycielstwa, jednak już w najbliższej przyszłości grozi nam brak nauczycieli. Stworzyliśmy szybko nową organizację kształcenia nauczycieli i rozpoczynamy obecnie spokojne wypróbowywanie nowych dróg, dostosowywanie ich do naszych potrzeb. Uporaliśmy się z ogromnem zadaniem dokształcenia i przeszkolenia nauczycielstwa czynnego bez kwalifikacyj, prowadzimy stale z wzrastającem coraz mocniej napięciem akcję kształcenia nauczycielstwa czynnego kwalifikowanego.

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że świadomie i celowo nie poruszyłam wielu kwestyj, które należałoby poruszyć przy omawianiu „zagadnienia nauczycielskiego". Na temat swój spojrzałam ściśle od strony organizacji szkolnictwa, na uboczu pozostawiłam ważną a zawiłą kwestję narodowościową. Nie poruszyłam również świadomie całego kompleksu zagadnień, obejmującego cele i zadania nauczyciela, jego warunki pracy i bytowania, zarówno moralne jak i materjalne. Jest to bowiem splot zagadnień, tworzący pewną całość i wymagający osobnego omówienia.

Marja Dzierzbicka.

PRZYCZYNEK DO PSYCHOLOGJI PORÓWNAWCZEJ DZIECKA MIEJSKIEGO I WIEJSKIEGO

II.

Przeprowadzone przeze mnie badania posiadają wszystkie braki, które wytyka się dotychczasowym badaniom psychiki dzieci różnych środowisk [1]. Przeprowadzone zostały testami nieprzystosowanemi do dzieci wiejskich, nieuwzględniającemi ich specyficznych właściwości psychicznych. Ponieważ są to jednak pierwsze przyczynki do psychologji porównawczej dziecka miejskiego i wiejskiego w Polsce, więc należy je zużytkować przy odpowiedniej interpretacji.

Badania przeprowadziłam testami Binet-Terman, które wykazują różnice ilościowe, a nie jakościowe, o które nam powinno przedewszystkiem chodzić. Przeprowadziłam te badania przed rokiem kiedy nie rozporządzałam jeszcze innemi testami dla małych dzieci. Zresztą i dzisiaj nie byłoby łatwo znaleźć testów, któremi mogłyby być badane porównawczo dzieci wiejskie i miejskie.

Badałam dzieci 7-letnie, wstępujące do szkoły, ażeby wyeliminować wpływ szkoły, a ustalić różnice w rozwoju dzieci pod wpływem domu i środowiska. Badałam dzieci nietylko z różnych środowisk przyrodniczych, jak wieś i miasto, ale również i z różnych środowisk społecznych, mianowicie dzieci na wsi w Grójeckiem, w odległości 80 klm. od Warszawy, dzieci z przedmieścia Warszawy, pochodzące ze środowisk biednych i niekulturalnych, uczęszczające do szkoły powszechnej, i dzieci ze sfer zamożnych i kulturalnych, uczęszczające do szkoły prywatnej. Wszystkie były w wieku 7 lat, w liczbie 90, z czego 31 na wsi, 30 na przedmieściu Warszawy, 29 w śródmieściu ze sfer inteligenckich. Liczba niewielka, niepozwalająca na wyciąganie daleko idących wniosków.

---

[1] Patrz I cz. artykułu: Oświata i Wychowanie, zesz. 1, str. 38 i nast.

Jednak każdy najmniejszy szczegół zaobserwowany i należycie interpretowany może coś wyjaśnić, na coś zwrócić uwagę.

Możnaby postawić pytanie, czy wogóle należy przedsiębrać badania testami nieprzystosowanemi do dzieci, które mamy badać. Tutaj należy kwestję bardzo mocno postawić. Badań takich nie należy przedsiębrać, o ile nie ma się jakiegoś specjalnego celu, który w takiej tylko sytuacji może być osiągnięty. Cel nasz właśnie był tego rodzaju: ponieważ dzieci ze wszystkich środowisk w Polsce, wstępując do szkoły, traktowane są jednakowo, to znaczy, nauczane według tych samych programów i metod, ciekawe więc jest, jak one zareagują na te same metody badań.

Chociaż więc stosowane metody badań nie wykażą nam głębszych różnic w strukturze psychicznej tych dzieci, to jednak wykażą pewne różnice w sposobie reagowania na metody, które przystosowane były do dziecka miejskiego, z czego będziemy mogli wnioskować o różnicy w sposobie reagowania na programy i metody nauczania szkolnego, dostosowane również do dziecka miejskiego. Jak wiemy, skala Binet-Terman bada ilościowo rozwój dziecka. Wykazuje ona wiek inteligencji dziecka, to jest, na jaki wiek dziecko jest rozwinięte, co, porównane z jego wiekiem życia, wskazuje, czy dziecko jest normalnie rozwinięte, czy też jest poniżej lub powyżej normy, i o ile. Wiek inteligencji (W. I.) podzielony przez wiek życia (W. Ż.) daje iloraz inteligencji (I. I.), który klasyfikuje dziecko pod względem inteligencji. Jeśli W. I. odpowiada W. Ż., to I. I. będzie 100 (iloraz pomnożony przez 100, ażeby operować całemi liczbami), wskazuje to na normalną przeciętną inteligencję, I. I. powyżej 100 wskazuje na inteligencję wyższą od przeciętnej, I. I. poniżej 100 wskazuje na inteligencję niższą od przeciętnej.

Zazwyczaj przyjmujemy za Termanem:

I. I. poniżej 70	—	wskazuje	upośledzenie umysłowe
„ od 70 do 80	—	„	granicę upośledzenia
„ „ 80 „ 90	—	„	ociężałość umysłową
„ „ 90 „ 110	—	„	inteligencję przeciętną
„ wyżej 110	—	„	inteligencję wyższą od przeciętnej.

Pod względem ilościowym różnice w wynikach badań dzieci różnych środowisk okazały się duże.

Jak już zaznaczyłam, badałam dzieci 7-letnie, bo w okresie wstępowania do szkoły. Kilkoro dzieci ze szkoły prywatnej było poniżej 7-miu lat. Wyniki tak się przedstawiały:

	Śr. W. Ż.[1]	Śr. W. I.[1]	Śr. I. I.
Szkoła prywatna, miasto . . .	7;1	7;5	105
Szkoła powszechna, miasto . .	7;7	6;11	91
Szkoła powszechna, wieś . .	7;4	5;5	74

Widzimy więc, że dzieci ze sfer kulturalnych wykazały średnie zaawansowanie w rozwoju o 4 miesiące; dzieci miejskie ze sfer niekulturalnych wykazały średnie opóźnienie o 9 miesięcy, dzieci wiejskie wykazały średnie opóźnienie o 1;11 (1 rok, 11 miesięcy). — Według przyjętej klasyfikacji dzieci inteligenckie wykazują inteligencję przeciętną, cokolwiek w kierunku wyższej (I. I. 105), dzieci miejskie ze sfer niekulturalnych wykazują inteligencję na granicy przeciętności i ociężałości umysłowej (I. I. 91), dzieci wiejskie wykazują inteligencję na granicy upośledzenia umysłowego (I. I. 74).

Badając dzieci wiejskie testami nieprzystosowanemi do ich psychiki, trudno jest określić, ile z tego opóźnienia należy przypisać wolniejszemu tempu rozwoju tych dzieci, na co zwrócili już uwagę Sassenhagen i Planzat, ile zaś nieodpowiedniości testów. Jeśli jednak będziemy patrzyli na dzieci ze wszystkich tych środowisk z punktu widzenia tych samych programów i metod nauczania, to niezaprzeczenie ujrzymy wielkie między niemi różnice, które wyraźnie stwierdzają, że tych samych programów i metod nauczania nie należy stosować do wszystkich tych dzieci, nie mówiąc już o różnicach jakościowych, o których była mowa powyżej, jak różnice w materjale wyobrażeniowym, który powinien służyć za podstawę dla programów nauki szkolnej, jak różnice w sposobie nabywania wyobrażeń, który powinien służyć za podstawę dla metod nauczania, jak różnice w zainteresowaniach dzieci, które powinny służyć za drogowskaz przy wyborze materjału nauczania i t. p.

Muszę zaznaczyć, że testy Binet-Terman były jednak w miarę możności, to jest bez zmieniania ich charakteru, przystosowane prze-

[1] Pierwsza cyfra oznacza lata, druga — miesiące. Np. 7;1 = 7 lat, 1 miesiąc.

ze mnie do dzieci wiejskich, to znaczy, że pytania były przetłumaczone na gwarę, że niektóre pytania były zmienione cokolwiek w treści, ażeby je uczynić zrozumiałemi dla dziecka wiejskiego. Również przy ocenie odpowiedzi uwzględniałam różne warunki życia dziecka wiejskiego i przyjmowałam za dobre takie odpowiedzi, które wypływały z tych warunków życia, chociażby nie odpowiadały stawianym w teście wymaganiom, np. w teście IV-tym na lat 6 pytanie: „coś powinnien zrobić, jeśli masz gdzieś jechać, a spóźniłeś się na pociąg", było w następujący sposób zmienione: „coś powinien zrobić, jeśli musisz jechać do Mogielnicy, a spóźniłeś się na kolejkę". Mogielnica jest jedyną miejscowością, którą dziecko z wszelką pewnością zna, albo osobiście, albo z rozmowy starszych, i do której prowadzi kolejka. Przy ocenie odpowiedzi na to pytanie, przyjmowałam za dobrą nietylko następującą odpowiedź: „pojechałbym drugą kolejką", ale również, biorąc pod uwagę fakt, że pociągi rzadko kursują, że wieśniak przyzwyczajony jest jeździć końmi i chodzić pieszo, uznawałam za dobre następujące odpowiedzi: „wróciłbym do domu", albo „zaprzągłbym wóz i pojechał", albo też „poleciałbym chyżo", „poszedłbym pieszo" i t. p.

Przytem stawiając tym dzieciom pytania, lub dając im instrukcje, odstępowałam od zasady pytania lub wyjaśniania raz tylko jeden i zawsze w tej samej formie, lecz starałam się rozmaitemi sposobami dać dziecku zrozumieć, o co mi chodzi.

Trzeba było również rozmaitemi sposobami ośmielać dzieci i zachęcać do odpowiedzi. Słodycze, któremi się pomaga w takich wypadkach, wpłynęły bardzo korzystnie na dzieci. Napraszały się same, żeby je pytać.

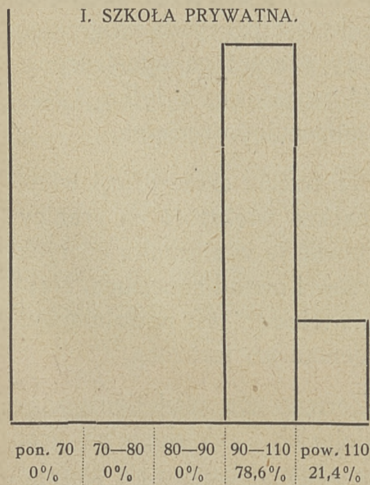
Mimo tych wszystkich środków ostrożności odpowiedzi dzieci wiejskich wypadły znacznie gorzej od odpowiedzi dzieci miejskich.

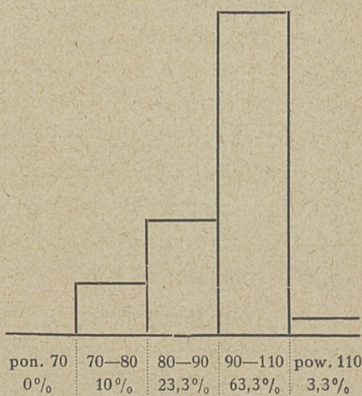
Rozkład stopni inteligencji w każdem z tych środowisk tak się przedstawia:

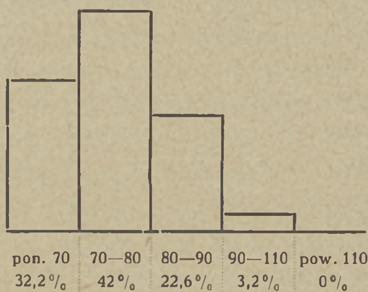
I. I.	Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
Poniżej 70 (upośledzenie umysłowe) . .	0 %	0 %	32,2 %
Od 70 do 80 (granica upośledzenia) . .	0 %	10,0 %	42,0 %
„ 80 „ 90 (ociężałość umysłowa) . .	0 %	23,3 %	22,6 %
„ 90 „ 110 (przeciętna inteligencja) .	78,6 %	63,3 %	3,2 %
Powyżej 110 (wyższa inteligencja) . .	21,4 %	3,3 %	0 %

Widzimy więc, że dzieci istotnie upośledzonych umysłowo nie spotkaliśmy w dwóch badanych klasach miejskich. Natomiast na wsi trzecią część dzieci trzebaby tak zakwalifikować, jeśli patrzeć na nie będziemy z punktu widzenia tych samych, co w mieście, programów i metod nauczania. Dzieci o inteligencji przeciętnej brak prawie zupełny: jedno na 31 dzieci.

Jeśli przedstawimy wykresem powyższy rozkład inteligencji w każdem środowisku, to będzie tak się przedstawiał:







Wykresy te są wymowne. Wykres I-szy, przedstawiający rozkład inteligencji wśród dzieci ze szkoły prywatnej, jest jednostron-

ny w kierunku inteligencji wyższej od przeciętnej. Brak zupełny dzieci o inteligencji niższej od przeciętnej.

Wykres II-gi, przedstawiający rozkład inteligencji wśród dzieci ze szkoły powszechnej w mieście, jest również jednostronny, lecz w kierunku inteligencji niższej od przeciętnej. Tylko 3,3% dzieci jest o inteligencji wyższej od przeciętnej. Obydwa jednak wykazują najliczniej reprezentowaną inteligencję przeciętną.

Natomiast zupełnie inaczej przedstawia się wykres rozkładu inteligencji wśród dzieci wiejskich. Większość przypada na granicę upośledzenia umysłowego. Bardzo duży procent na upośledzenie istotne. Mniejszy procent na ociężałość umysłową, a tylko 3,2%, to jest 1 dziecko na 31, wykazuje inteligencję przeciętną.

Absurdalnem byłoby twierdzenie, że trzecia część dzieci wiejskich jest upośledzona umysłowo, a znaczna większość na granicy upośledzenia. Tak należy jednak traktować je w stosunku do tych samych, co dla dzieci miejskich, programów i metod nauczania. Najprawdopodobniej tempo rozwoju dzieci wiejskich jest powolniejsze, niż dzieci miejskich, i jakościowo inteligencja ich jest inna.

Analiza jakościowa testów Binet-Terman dla oświetlenia różnic jakościowych w psychice dzieci wiejskich i miejskich nie jest łatwa. Testy Binet-Terman do takiej analizy niebardzo się nadają. Były one tworzone na ślepo, to znaczy, tylko na podstawie tego, że były rozwiązywane przez 75% dzieci danego wieku, bez zdawania sobie sprawy, jakie właściwości psychiczne są czynne przy ich rozwiązywaniu. Wskutek tego są to próby, które nie odwołują się do pewnych określonych właściwości psychicznych, lecz do całych kompleksów cech, które trudno rozłożyć na dominujące i drugorzędne. Dlatego też trudno dają się powyższe testy rozgrupować według jakiejś zasady. Tymczasem przy pomocy takiego rozgrupowania, możnaby zdać sobie sprawę, jaki rodzaj prób był najlepiej lub najgorzej rozwiązywany przez dzieci każdego środowiska, co mogłoby trochę oświetlić pod względem jakościowym inteligencję badanych dzieci.

Badając dzieci 7-letnie, stosowałam przedewszystkiem testy na

lat 5, 6, 7 i 8; do niektórych tylko dzieci stosowałam testy na lat 3 i 4, jak również do niektórych testy na lat 9 i 10[1].

Testy na 5, 6, 7 i 8 lat można zgruba podzielić na pięć grup. Do pierwszej grupy zaliczamy wszystkie testy, które badają inteligencję słowną dziecka, to jest jego myślenie na płaszczyźnie słownej. Wymagają one rozumowania na podstawie słyszanych słów i formułowania odpowiedzi słownych. Zaliczamy tu wszystkie testy definicji, jak test IV na lat 5, test V na lat 8; testy rozumowania, jak test IV na 6 lat, test III na 8 lat; testy porównywania i uogólniania, jak test V na 7 lat i test IV na 8 lat.

Do drugiej grupy zaliczamy testy, które badają zdolności rozumowania, ale na temat sytuacji konkretnie danej, nie słowami ujętej, które nie wymagają również odpowiedzi słownych, lecz jakiegoś odpowiedniego zachowania się dziecka. Testy te badają więc zdolność myślenia na płaszczyźnie ruchów, nie słów[2]. Byłyby to doskonałe próby do badania inteligencji dzieci wiejskich, których myślenie na płaszczyźnie słownej słabo jest rozwinięte, gdyby te testy przedstawiały sytuacje całkiem konkretnie, jak test VI na 5 lat (zlecenia), a nie półkonkretnie w formie rysunku, jak test V na lat 5 i test I na lat 8 (test piłki i pola). Dziecko wiejskie 7-letnie wcale nie rozumie obrazka lub rysunku. Chybiają więc i te testy celu, o ile chodzi o dziecko wiejskie. Wykazują jednak to, na co nie zwracaliśmy dotąd uwagi, że te środki, które doskonale konkretyzują nauczanie w szkole miejskiej, mianowicie rysunek i obrazek, nie przedstawiają żadnej wartości dla nauczania w szkole wiejskiej. Tam konkretyzowanie musi iść dalej, sięgać do realnych przedmiotów i sytuacyj.

Do trzeciej grupy zaliczamy wszystkie testy, które wymagają rozumienia obrazka, a więc test III na lat 5 (porównanie dwóch twarzy pod względem estetycznym), test II na lat 6 (uzupełnianie braków na obrazkach), test II na lat 7 (objaśnianie obrazka).

---

[1] Skala testów Bineta-Termana przytoczona jest m. i. w „Psychologji Pedagogicznej" dr. Henryka Rowida (Skł. gł.: Gebethner i Wolff. 1928), str. 175—185.

[2] Te dwie formy myślenia rozróżnia Piaget w pracach przytoczonych w I cz. artykułu.

Do czwartej grupy zaliczamy testy, które badają pamięć słów i liczb, jak test VI na lat 6 i test III na lat 7.

Do piątej grupy zaliczamy testy, które odwołują się do rozmaitych wiadomości i umiejętności dziecka, nabytych jednak nie w szkole, ale w życiu, przez obcowanie ze starszymi, przez zabawy z rówieśnikami, przez spełnianie różnych czynności domowych i t. p., jak test I na lat 5 (rozróżnianie dwóch ciężarów), test II na lat 5 (rozpoznawanie barw), test I na lat 6 (rozróżnianie prawej i lewej strony), test III na lat 6 (liczenie 13-tu monet), test V na lat 6 (znajomość pieniędzy), test I na lat 7 (wiadomość, ile palców jest u jednej i u dwóch rąk), test IV na lat 7 (umiejętność zawiązywania węzła), test VI na lat 7 (umiejętność narysowania rombu).

Rozpatrzymy teraz porównawczo każdą grupę testów, ażeby zdać sobie sprawę, jak one były rozwiązywane przez dzieci każdego środowiska.

I grupa — testy badające myślenie na płaszczyźnie słownej. Dzieci wiejskie rozwiązują w liczbie wystarczającej (81,2%) tylko test III na 5 lat, to jest definicję przez użytek. Nie rozwiązują ani jednego testu na lat 6, 7 i 8, a więc ich inteligencja słowna rozwinięta jest na lat 5.

Dzieci miejskie ze sfer małokulturalnych rozwiązują III test na 5 lat w 100%, test IV na 6 lat w 93,3%, test V na 7 lat w 63,3%, a więc w liczbie niewystarczającej. Można przyjąć dla ich inteligencji słownej wiek 6;6 (6 lat i 6 miesięcy). Dzieci miejskie ze sfer kulturalnych rozwiązują w wystarczającej liczbie testy na 5, 6 i 7 lat i dwa testy (na trzy) na 8 lat. Można więc śmiało ich wiek inteligencji słownej liczyć na 7;6.

Tak więc przedstawiają się wyniki badań myślenia na płaszczyźnie słownej u dzieci 7-letnich:

Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
7;6 lat	6;6 lat	5 lat.

Pod tym względem zachodzi największa różnica między dziećmi różnych środowisk, bo wpływ środowiska na tę stronę inteligencji jest najsilniejszy.

II grupa — testy badające rozumienie sytuacyj konkretnych i półkonkretnych. Dzieci wiejskie rozwiązują w 84% test IV na 5 lat, jedyny, który jest podany w formie konkretnej (zlecenia). Drugiego testu na lat 5 nie rozwiązują w liczbie wystarczającej (tylko 40%), wcale nie rozwiązują I-go testu na lat 8 (10%). Można więc tę stronę ich inteligencji liczyć zaledwie na 5 lat. Zaznaczam jednak, że wchodzi tu w grę fakt, że testy były przedstawiane w formie rysunku, którego dzieci wiejskie wcale nie rozumieją.

Dzieci miejskie ze środowiska małokulturalnego rozwiązują wszystkie (100% i 90%) testy na lat 5 i w 71,6% test na lat 8[1]. Dzieci inteligencji rozwiązują dwa pierwsze testy w 100%, a test na 8 lat w 85,7%. Można więc tę stronę inteligencji dzieci miejskich tak ze sfer kulturalnych, jak niekulturalnych, liczyć na 8 lat, z pewną wyższością po stronie dzieci inteligenckich.

Wyniki tych badań tak się przedstawiają:

Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
8 lat	8 lat	5 lat

Widzimy tutaj różnice jeszcze większe między miastem, a wsią. Naogół testy te są łatwiejsze dla dzieci i dlatego są lepiej rozwiązywane przez wszystkie dzieci z wyjątkiem wiejskich, które nie rozumieją rysunku. Natomiast dzieci miejskie ze sfer niekulturalnych dorównywają dzieciom ze sfer inteligentnych.

III grupa — testy na rozumienie obrazka potwierdzają wyniki poprzednie, że dziecko wiejskie nie rozumie obrazka, ani rysunku. 77,4% tych dzieci rozwiązuje III test na 5 lat (porównanie dwóch twarzy pod względem estetycznym), w zupełności nie rozwiązuje testów na 6 lat (wskazanie braków na obrazkach) i na 7 lat (objaśnianie obrazka). Jedno dziecko na 31 rozwiązało test na 6 i na 7 lat.

Natomiast wszystkie dzieci na pokazywane im obrazki odpo-

[1] Oczywistą jest rzeczą, że brak prób na poszczególne właściwości psychiczne w niektórych serjach (na różny wiek) tej skali utrudnia tego rodzaju ocenę i porównanie.

wiadały stale, że to jest Pan Jezus albo Matka Boska. Tylko obrazki święte były im dotąd znane. Niektóre dzieci mówią też, że to jest mama lub tata. Pokazywałam następujące obrazki: 1) wnętrze chaty, 2) więzień, 3) dwoje staruszków bezdomnych. Nawet obrazek przedstawiający wnętrze chaty, a więc coś, co dziecku wiejskiemu jest znane, przedstawiający dziewczynkę, kotka i t. p. wywoływał tylko jedną odpowiedź: „Matka Boska i Pan Jezus".

Dzieci miejskie tak ze sfer inteligentnych, jak i nieinteligentnych, rozwiązały testy na lat 7. Dzieci inteligenckie w 87,5%, dzieci nieinteligenckie w 73,3%. Pewna wyższość jest dotąd stale po stronie pierwszych.

Wyniki tak się więc przedstawiają:

Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
7 lat	7 lat	5 lat

IV grupa — testy badające pamięć liczb i słów.

Testy na pamięć liczb były przez wszystkie dzieci rozwiązywane poniżej wymagań.

Dzieci 7-letnie tak ze sfer kulturalnych, jak i mało kulturalnych dały wyniki poniżej 7 lat. Dzieci wiejskie poniżej 5 lat.

Porównanie tak się przedstawia:

Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
6 lat	6 lat	4 lata

V grupa — testy na wiadomości i umiejętności życiowe w odróżnieniu od szkolnych. Testy powyższe są najodpowiedniejsze dla dzieci wiejskich, dlatego też pod tym jednym względem wykazały się one cokolwiek lepiej, bo rozwiązały w 74,2% jeden test na lat 6 (liczenie 13 monet). Natomiast dwa następne testy na lat 6 (rozróżnianie prawej ręki od lewej, znajomość pieniędzy) rozwiązały w liczbie niedostatecznej, bo 51,6% i 48,3%. Z tego samego można wnioskować, że istotnie rozwój dzieci wiejskich jest powolniejszy, bo nawet testy łatwe, praktyczne, rozwiązują one źle, poniżej swego wieku.

O ile chodzi o dzieci miejskie pod względem testów tej grupy, to tutaj dzieci ze sfer małokulturalnych wykazują pewną wyższość nad dziećmi inteligenckiemi, rozwiązują bowiem jeden test na 8 lat (znajomość pieniędzy), czego nie robią dzieci inteligenckie. W swem życiu codziennem mają one większą sposobność do zapoznania się z pieniędzmi, niż dzieci ze sfer inteligentnych.

Porównanie pod tym względem tak się przedstawia:

Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkola powsz. wieś
7 lat	7;6 lat	5;6 lat

Zestawiając raz jeszcze powyższe wyniki, widzimy, że największe różnice między dziećmi z różnych środowisk społecznych i przyrodniczych okazują się pod względem myślenia na płaszczyźnie słownej, mianowicie jeden rok w rozwoju dzieci miejskich ze sfer kulturalnych (szkoła prywatna) i niekulturalnych (szkoła powszechna); 2 lata i 6 miesięcy między dziećmi inteligenckiemi w mieście, a dziećmi wiejskiemi ze szkół powszechnych, oraz 1 rok i 6 miesięcy między dziećmi miejskiemi ze szkół powszechnych, a wiejskiemi ze szkół powszechnych. Wpływ środowiska kulturalnego lub niekulturalnego jest najsilniejszy na tę stronę inteligencji, to jest na myślenie na płaszczyźnie słownej. Z tem powinniśmy się liczyć, a tymczasem programy i metody nauczania w szkołach powszechnych są dostosowane tylko do dzieci z wyrobieniem językowem i o wyrobieniu myślenia na płaszczyźnie słownej, a więc do dzieci ze sfer inteligenckich. Pokrzywdzone przez to są już dzieci miejskie ze sfer małokulturalnych. Stosowanie zaś tych samych metod do dzieci wiejskich jest złem bardzo wyraźnem.

Najmniejsze różnice między dziećmi różnych środowisk zaznaczają się pod względem umiejętności życiowych. Tutaj przodują dzieci miejskie ze sfer małokulturalnych. Również i dzieci wiejskie dają cokolwiek lepsze wyniki, chociaż wciąż poniżej właściwego poziomu, mimo że testy powyższe były zupełnie dostępne dla nich.

Przy testach o półkonkretnej formie, jak rozumienie obrazka, lub sytuacji konkretnej przedstawionej rysunkiem, dzieci miejskie ze sfer kulturalnych i niekulturalnych zbliżają się do siebie wynikami z pewną wyższością po stronie dzieci inteligenckich. Nato-

miast dzieci wiejskie dają stale bardzo złe wyniki, ponieważ w zupełności nie rozumieją obrazka ani rysunku. Pod względem pamięci liczb dzieci ze wszystkich środowisk dają wyniki poniżej wymagań.

Zestawienie ogólne.

	Szkoła prywatna	Szkoła powsz. miasto	Szkoła powsz. wieś
I grupa (inteligencja słowna) . .	7;6 lat	6;6 lat	5 lat
II grupa (sytuacja konkretna, przedstawiona rysunkiem)	8 „	8 „	5 „
III grupa (rozumienie obrazka) . .	7 „	7 „	5 „
IV grupa (pamięć zdań i liczb) . .	6 „	6 „	4 „
V grupa (umiejętności życiowe) .	7 „	7;6 „	5;6 „

Jakie z tego wnioski?

Chociaż dotychczasowe badania eksperymentalne nie są wystarczające dla wyświetlenia nam różnic jakościowych w strukturze psychicznej dziecka miejskiego i wiejskiego —, to jednak wykazują one, jak również rozważania teoretyczne wpływu rozmaitych warunków życia, że te różnice istnieją.

Trzeba się więc liczyć z tem przy układaniu programów i metod nauczania.

Różnicowanie szkoły celem osiągnięcia jak najpełniejszego rozwoju jednostki, różnicowanie prowadzące najprostszą drogą do tego rozwoju — nie jest wcale w sprzeczności z ideą jedności szkolnictwa [1]. Jest to jedyny rozumny sposób realizowania jedności szkolnictwa, to jest ułatwienie każdej jednostce najwyższego rozwoju, drogami najbardziej odpowiadającemi jej właściwościom psychicznym.

Marja Grzywak-Kaczyńska.
Warszawa.



[1] Por. Stern, Inteligencja dzieci i młodzieży (przekł. polski), str. 247, 425.

NAUKA OBYWATELSTWA NA POZIOMIE SZKOŁY POWSZECHNEJ I NIŻSZEGO GIMNAZJUM

VIII. WIEDZA SPOŁECZNA NA RÓŻNYCH POZIOMACH.

Zapoznawanie z życiem społeczeństwa i zasób wiadomości o tem życiu, jaki powinien być udzielony młodzieży na każdym stopniu nauczania, musi się opierać na bezpośredniem, społecznem doświadczeniu młodzieży. Nauka obywatelstwa powinna więc rozpoczynać się od pierwszych i najbliższych dziecku środowisk współżycia, aby następnie przechodzić stopniowo do coraz szerszych. W Ameryce materjał na każdym stopniu skupia się dokoła tych grup, w których życiu dziecko bierze bezpośredni udział. Przytem zasadą rozłożenia materjału na każdym stopniu są elementy dobrobytu oraz idea nieuniknionej zależności wzajemnej ludzi. Do podstawowych elementów dobrobytu zaliczane są: 1) zdrowie, 2) ochrona życia i własności, 3) wypoczynek, 4) wychowanie, 5) estetyka życia codziennego (civic beauty), 6) bogactwo, 7) środki porozumiewania się, 8) środki komunikacji, 9) ruch ludności, 10) działalność dobroczynna, 11) porządek (organiazcja)[1].

Według grup społecznych, które kolejno na każdym stopniu mają dostarczać tematów dla nauki obywatelstwa, programy amerykańskie są ułożone w następujący sposób[2].

Stopień (rok) I. D o m r o d z i n n y. Jest on istotnie naj-

---

[1] Nauka obywatelstwa (community civics) w Indianapolis była wprowadzona najpierw w drugiem półroczu ósmego stopnia. Dodatnie wyniki eksperymentów pozwoliły na wprowadzenie nauki obywatelstwa do wszystkich stopni od I do VIII. Wprawdzie jako osobny przedmiot nauka obywatelstwa jest nauczana dopiero w VIII-ym stopniu, we wszystkich jednak dominuje.

[2] Opieram się na następujących pracach i programach: The Teaching of Community Civics (praca zbiorowa: Barnard, Carr, Dunn, Kingsley). Wydawnictwo: United States Bureau of Education Bulletin 1915. Nr. 23. Washington 1915; A. W. Dunn: Civic Education in Elementary Schools as illustrated in Indianapolis (Wydawnictwo jak wyżej Nr. 17) Washington 1915; Syllabus for Elementary Schools: Civics and patriotism (praca zbiorowa). Wydawnictwo: University of the State of New York Bulletin Nr. 704,

prostszą formą współżycia społecznego, najbliższą dziecku a jednocześnie społecznie bardzo ważną. Nauka obywatelstwa na tym poziomie polega na uświadamianiu dzieciom zasad współżycia rodzinnego, jak: wzajemna pomoc, wzajemne obowiązki, obyczaje regulujące to życie i t. p. Nacisk należy położyć na uświadomienie dzieciom tego, co otrzymują od rodziców w zakresie bezpieczeństwa życia, zdrowia, ubrania, wychowania i t. p. Należy zapoznać dzieci z pracą w rodzinie (gospodarstwie rodzinnem) jako pewnej społeczności, której dzieci są członkami. Wskazać, w jaki sposób dzieci mogą się rodzicom wywdzięczyć, w jaki sposób mogą im być pomocne. To uświadomienie dzieciom stosunków rodzinnych, ich własnego członkowstwa jest już krokiem ku przystosowaniu dziecka do życia w szerszej grupie. Pozostałe przedmioty szkolnej nauki (geografja, historja) na tym stopniu grupują się również dokoła życia rodzinnego [1].

1920; Preparation for teaching history and citizenship in grades I to VI: A manual for Normal Schools (praca zbiorowa). Wydawnictwo: The Commonwealth of Massachusetts Bulletin of the Departament of Education, 1921. Nr. 6, Boston 1921; The Teaching of Citizenship in the Elementary School (praca zbiorowa). Wydawnictwo: Maryland School Bulletin, Vol. VIII. August 1926. Nr. 1, Baltimore, Maryland 1926. Por. także A. Walter: Soziologie u. Sozialwissenschaften in Amerika, Karlsruhe 1927 (rozdział p. t. Die Lösung des Problems der Bürgerkunde auf den Schulen) oraz H. Niemyska: Nauka obywatelstwa w szkołach amerykańskich, Szkoła Powszechna, R. IX, 1928, zeszyt I.

[1] Oczywiste jest, że na pierwszym i kilku następnych stopniach (przypuszczalnie do jakiegoś piątego stopnia) trzeba się posługiwać wyłącznie emocjonalnemi środkami, aby do dziecka przemówić. Trzeba je nieraz wzruszyć, rozbawić i następnie uczucia i myśli skierować w kierunku pożądanym dla obywatelskiego wychowania. Nauczyciel musi pamiętać, że na tym poziomie społeczne życie (przywiązania, więź) jest jeszcze nawskroś emocjonalne i instynktowe. Bajka, awanturnicza opowieść będzie tu daleko lepszym środkiem przemówienia do duszy dziecka, aniżeli abstrakcyjne omówienie zasług rodziców w zakresie ochrony zdrowia, bezpieczeństwa i t. p. Przykłady muszą znajdować żywy oddźwięk w uczuciach i wyobraźni dziecka. Sam termin „obywatelstwo" jest tu jeszcze zbyt niedostępny i nie można się nim posługiwać.

Podobnie w wyższych klasach gimnazjum właściwa lektura arcydzieł literatury ojczystej i światowej da niewątpliwie często lepszy wgląd w me-

Stopień II. Szkoła i środowisko zabawy (playground). Uświadomić dziecku jego miejsce w szkole wobec nauczycieli i wśród kolegów. Wskazać na konieczność przepisów i ich zachowywania. Czerpać przykłady z przepisów w zabawach. Wskazać na zalety jednostki z punktu widzenia współżycia, jak: punktualność, prawdomówność, dotrzymywanie danego słowa, posłuszeństwo, udzielanie pomocy i t. p. Rozwijać poszanowanie cudzej własności, dbałość o dobro szkoły i t. p.

Stopień III. Nauka obywatelstwa jest skupiona dokoła zagadnienia związku rodzinnego życia z życiem lokalnej grupy. Główny temat stanowią korzyści, jakie otrzymuje rodzina od lokalnej grupy i sąsiadów: mleczarza, sklepikarza, poczty, szpitala i t. p., oraz korzyści, jakie sama im daje wzamian. Wykazać związek życia jednostki i życia innych ludzi z sąsiedztwa, wzajemną zależność i obowiązki, znaczenie pracy własnej dla innych i pracy innych dla siebie. Uświadomić dziecku współdziałanie ludzi w sąsiedztwie i wskazać, jak dziecko może się przyczyniać do dobra grupy sąsiedzkiej.

Równie dobrze jednak można poruszać zagadnienia ze stopnia III już na stopniu II. Życie sąsiedzkie jest bodajże nawet bliższe dziecku, aniżeli życie szkoły. To też w Indianapolis niektóre tematy III stopnia są przerabiane na II stopniu i naodwrót.

Stopień IV. Okrąg szkoły, a więc wieś, miasteczko, miasto. Zapoznanie dzieci z urządzeniami użyteczności publicznej danej miejscowości, a więc z wodociągiem, szpitalami, instytucjami dobroczynnemi, urzędem pocztowym, strażą pożarną, bibljoteką, środkami komunikacji, sądem i t. p. Zapoznanie dzieci z miejscowością, jako ośrodkiem gospodarczym, z władzami i t. p. Jak na poprzednich stopniach, uwagę dzieci należy skupiać na

---

chanizm i konflikty współczesnego życia społecznego i kulturalnego, aniżeli najlepsze podręczniki socjologji czy psychologji. Przytoczę dla przykładu: Conrad: „Murzyn z załogi Narcyza", Orkan: „Listy ze wsi", Witkiewicz: „Na przełęczy", Żeromski: „Ludzie bezdomni" i wiele innych.

Są to jednak sprawy dydaktyki nauki obywatelstwa, które wykraczają poza ramy, zakreślone niniejszym uwagom.

tych faktach, które je nauczą widzieć w mieście, czy wsi rodzinnej, wspólnotę, grupę społeczną związaną wewnętrznie wspólnemi urządzeniami i przywiązaniem oraz zależną od szerszego świata. Pojęcia wzajemnej zależności, współdziałania i wzajemnych obowiązków rozszerzyć z życia rodzinnego i sąsiedzkiego, z życia młodzieży i szkoły na szerszą grupę lokalną (własne miasto czy wieś). W dalszym ciągu nauka obywatelstwa na tym stopniu, jak na stopniach poprzednich, pozostaje w ścisłym związku z nauką geografji i historji.

Stopień V. Przegląd wszystkich grup poprzednich oraz okrąg i stan (u nas powiat i województwo). Uzasadnić konieczność kierownictwa i władzy oraz prawa. Zanalizować postawę obywatelską względem nich. Zapoznać młodzież z grupami zawodowemi w mieście, porównać miasto rodzinne z innemi. Zapoznać z organizacją powiatu i województwa w najogólniejszych zarysach, ze sprawami publicznemi, przez czytanie odpowiednich wydawnictw. Analizować cechy dobrego obywatela miasta, jego życie domowe, jego postawę względem urządzeń, spraw i własności publicznych.

Stopień VI. Naród. Więź narodowa, ideały narodu, cechy narodowe, dziedzictwo przeszłości. Różne warstwy narodu, znaczenie rodziny i wychowania. Praca z punktu widzenia siły i rozwoju narodu. Pojęcie demokracji. Zdrowie, wiedza, siła, bogactwo z punktu widzenia siły i rozwoju narodu. Ogólne zapoznanie z ustrojem państwa. Nacisk położony jest na rozbudzenie inicjatywy, samodzielnego sądu, współdziałanie i umiejętność organizowania wiadomości dokoła aktualnych zagadnień.

Stopień VII i VIII. Na tym stopniu można już wymagać dokładniejszego opanowania pojęć. Nauka obywatelstwa staje się bardziej systematyczna. Obejmuje ona teraz życie jednostki w różnych grupach, których jednostka jest częścią, które przyczyniają się do jej dobrobytu i z któremi powinna współdziałać. Nacisk położony jest na różne potrzeby jednostki oraz niemożliwość ich zaspokojenia bez pomocy grupy, na konieczność współdziałania z grupą, na organizacje i urządzenia służące zaspokajaniu naszych potrzeb, na obowiązki i zadania jednostki. Tematem

rozważań są więc: dostarczanie pożywienia, wody, ubrania, opieka nad zdrowiem, ochrona życia i własności, wycnowanie, wypoczynek, środki komunikacji, budowa miasta i wsi oraz ich estetyka, opieka nad nieszczęśliwymi, bogactwo, własność, praca, zawód, władza i rząd, jego organizacja i zadania, władze samorządowe, państwo, pośredni i bezpośredni udział obywateli w życiu publicznem, finanse państwa.

W jaki sposób wymienione różne „elementy dobrobytu" powinny być na tych stopniach nauczania traktowane, podaje „The Teaching of Community Civics"[1]. Stamtąd też podajemy w streszczeniu wytyczne dla omówienia dwóch tematów („elementów"): bogactwa i środków porozumiewania się.

I. Bogactwo.

1. Ujęcie tematu. Należy pamiętać, że jesteśmy na „lekcji" obywatelstwa, a nie ekonomiki. Obywatel jednak jest z jednej strony konsumentem dóbr gospodarczych, z drugiej ich producentem. Spożywanie i wytwarzanie dóbr gospodarczych wiąże się z obywatelskiem współżyciem i właśnie zadaniem „lekcji" na ten temat będzie ten związek wyjaśnić.

Należy uczniom wyjaśnić, że słowo „bogactwo" nie oznacza jedynie wielkiego majątku, jak również nie jest synonimem pieniądza, lecz oznacza wszystkie materjalne dobra, dla których ludzie pracują. Bochenek chleba jest tak samo częścią bogactwa, jak książka, pióro, dom i t. p.

Działalność ludzka, mająca na celu wytworzenie dóbr materjalnych, zajmuje w życiu ludzi najwięcej miejsca. Na wsi czy w mieście ona wysuwa się na plan pierwszy. Służy ona doskonaleniu życia i nietylko zaopatruje nas w ubranie, pokarm i t. p., lecz także dostarcza środków ochrony zdrowia, wypoczynku, estetycznej przyjemności i t. p. Wielką część działalności rządów stanowi działalność regulująca te czynności i ochrona praw własności.

Zdobycie środków utrzymania jest życiową koniecznością

[1] Cytowane już powyżej The Teaching of Community Civics, str. 33—39.

człowieka. Uczniowie powinni zrozumieć, że pieniądz, który pracownik otrzymuje za świadczone usługi, jest tylko miarą jego utrzymania, które stanowi mniej lub więcej zupełne zapewnienie sobie różnych „elementów dobrobytu" — ochrony zdrowia, życia, własności, wychowania, wypoczynku i t. p. Bogactwo jest materjalnym środkiem, przy pomocy którego realne „elementy dobrobytu" zostają zapewnione.

Przy omawianiu środków, przy pomocy których dokonywa się wytwarzanie i spożywanie dóbr, należy uwypuklić następujące strony omawianych zagadnień:

a) Wzajemną zależność obywateli, która nigdzie nie jest tak widoczna, jak w wytwarzaniu i używaniu bogactwa, czy to w obrębie miasta, wsi, narodu, czy nawet całego świata. Uczniowie muszą uprzytomnić sobie, jacy pracownicy przyczynili się do wytworzenia chleba, soli, widelca, ubrania, książki; jacy ludzie przyczynili się i przyczyniają się do ochrony zdrowia, wystawienia sztuki teatralnej i t. p. W tych rozważaniach nie można pominąć znaczenia środków lokomocji, znaczenia pracy inżynierów, uczonych i t. p. Rozważania te muszą uprzytomnić uczniom, w jak wielkim stopniu korzysta każdy człowiek ze współdziałania ludzi.

b) Współdziałanie i podział pracy. Przykłady z życia rodziny, grupy lokalnej, kraju i t. p. Korzyści z podziału pracy. Praca i kapitał. Wzajemna zależność warsztatów w obrębie lokalnej grupy, kraju, świata. Zbadać system porozumiewania się w wielkiem przedsiębiorstwie i wykazać jego znaczenie z punktu widzenia współdziałania. Z tego samego punktu widzenia przedyskutować środki porozumiewania się i komunikacji (przewożenia) w grupie lokalnej, państwie i świecie.

c) Skutki rozwoju przemysłowego w życiu społecznem. Wykazać znaczenie wynalazków, coraz większą specjalizację, stosunki między pracą a kapitałem, rozrost miast z ich skomplikowanemi problemami społecznego życia i rządzenia się.

d) Rozdział bogactw. To zagadnienie, rozpatrywane ze stanowiska ekonomicznego, jest za trudne do systematycznego traktowania na tych stopniach. Można jednak wskazać, że tam, gdzie istnieje taka wzajemna zależność i współdziałanie tych, co dostar-

czają kapitału, i tych, co dostarczają pracy oraz różnych czynników życia gospodarczego, powinien istnieć sprawiedliwy podział dochodów. Można zapoznać młodzież z pojęciem zysku, renty, dywidendy, procentu i t. p. Oczywiście bez obciążania technicznemi terminami.

e) Oszczędność. Bardzo ważny temat, który powinien być rozpatrzony z punktu widzenia jednostki (zapewnienie starości), rodziny, warsztatu wytwórczego, narodu, rządu. Metody i środki systematycznego oszczędzania. Oszczędzanie przez lokowanie kapitałów. Kapitał jako wynik oszczędzania.

f) Co rząd czyni w celu regulowania czynności dotyczących wytwarzania i używania bogactwa. Ten punkt obejmuje między innemi takie kwestje, jak ochrona własności, regulacja pracy kobiet i dzieci oraz warunków płacy.

2. Czynniki dobrobytu. Według wymienionych wytycznych, program zaleca zająć się różnemi czynnikami dobrobytu, a więc gałęziami przemysłu i zawodami w grupie lokalnej i w grupach szerszych (w państwie), naturalnemi źródłami bogactwa, warsztatami produkcji, przedsiębiorstwami handlowemi, kapitałem w różnych przedsiębiorstwach (farmie, fabryce i t. p.) i organizacjami zawodowemi, izbami gospodarczemi, bankami, instytucjami ubezpieczeniowemi, ustawodawstwem w tej dziedzinie, działalnością odpowiednich ministerstw i biur oraz uczelniami, przyczyniającemi się do podniesienia produkcji.

Rozważania na temat bogactwa powinny również ugruntowywać w młodzieży przekonanie, że obowiązkiem każdego jest własną pracą zdobywać środki utrzymania i uczestniczyć skutecznie w ekonomicznem życiu narodu i świata. W związku z tem należy wykazać konieczność odpowiedniego wyboru zawodu i wykształcenia zawodowego, zaznajomić z etyką zawodową oraz znaczeniem wymienionych zagadnień z punktu widzenia ideałów społecznych.

II. Środki porozumiewania się (communication).

1. Ujęcie tematu. Okręty przepływają ocean w różnych kierunkach, odległe od siebie o setki mil, nie wiedząc wza-

jemnie o sobie. Na jednym z nich wybucha pożar, telegraf bez drutu alarmuje o pomoc. Odrazu wszystkie rozrzucone okręty jednoczą się we wspólnym celu niesienia pomocy. Powiązanie uczuć, zamiarów i działania zależy od odpowiednich środków porozumiewania się. Kierownik wielkiego przedsiębiorstwa kieruje poszczególnemi działami, nie wychodząc ze swego gabinetu. Dowódcy armji pozostają w ścisłej łączności z każdą częścią frontu o setki mil odległego. Życie gospodarcze i społeczne zostało zrewolucjonizowane przez rozwój środków szybkiego porozumiewania się. Szybkie porozumiewanie się umożliwia wielkiemu narodowi zjednoczenie myśli i zamiarów, wytworzenie nastroju i opinji odnośnie do spraw aktualnych oraz istnienie ogólnonarodowej solidarności.

2. Różne środki porozumiewania się. Poczta, telegraf, telegraf bez drutu, radjo i telefon, druki, prasa, różnego rodzaju zebrania, dyskusje i t. p. Należy zapoznać młodzież bliżej z ich znaczeniem w życiu domowem, grupy lokalnej, wsi i miasta, w życiu zawodowem i gospodarczem, w życiu narodu i państwa, zapoznać z historycznym rozwojem tych środków. Młodzież powinna sobie również uświadomić, że w tej obszernej wspólnocie, możliwej dzięki omówionym środkom porozumiewania się, obowiązują zasady obywatelskiego współżycia tak samo, jak w bezpośrednich i bliskich wspólnotach, i te same ideały społeczne powinny być wcielane w życie.

Jak wynika z przytoczonych tematów i sposobów ich traktowania, nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższych klas naszej szkoły średniej obejmuje zagadnienia należące do socjologji, ekonomji, prawa, ustroju państwowego i etyki, które są jednak traktowane łącznie, w ścisłym związku (jako ogólna, praktyczna „social science") zgodnie z zasadą, że: „umysł młodzieży pociągają problemy życia, a nie różnych nauk". Ułatwiać uczniowi podejście do zagadnień życiowych z różnych stanowisk (socjologicznego, ekonomicznego, prawnego, etycznego) jest to zasadniczo co innego, aniżeli nauczać socjologji, ekonomji i t. p.

Powyższy program w zakresie 8 elementarnych stopni nie

musi być wzorem. Może on jednak ułatwić nauczycielowi rozłożenie materjału zgodnie z podstawowym postulatem rozpoczynania nauki od najbliższych dziecku środowisk życia i stopniowego rozszerzania wiedzy na coraz szersze grupy, w których żyje jednostka ludzka. W Ameryce w każdym stanie program nauki obywatelstwa jest nieco różny. W stanie Indianapolis zakres wiedzy jest daleko węższy niż ten, jaki zakreślają autorzy „Syllabus for Elementary Schools". Jest on natomiast bardziej skoncentrowany. Niema jednak różnic istotnych.

Również co do ilości czasu poświęcanego nauce obywatelstwa w każdym roku zachodzą różnice. Autorzy „Syllabus for Elementary Schools" podają dla pierwszych czterech lat pięć razy tygodniowo po 20 minut. Dla piątego i szóstego stopnia trzy razy tygodniowo po 30 minut, dla siódmego i ósmego stopnia dwa razy tygodniowo po 40 minut. W Indianapolis do siódmego stopnia włącznie niema osobnych godzin nauki obywatelstwa. Jest ona złączona z geografją, historją i innemi przedmiotami nauki szkolnej. Faktycznie jednak wśród tych przedmiotów nauka obywatelstwa d o m i n u j e, choć nie posiada osobnych godzin. Na stopniu ósmym trzy lekcje tygodniowo są poświęcone historji, a dwie nauce obywatelstwa.

Przytaczając tytułem przykładu program szkół amerykańskich i uważając, że nauka obywatelstwa powinna objąć całą szkołę powszechną, bynajmniej nie godzimy się na przeważnie skrajnie utylitarystyczne traktowanie nauki obywatelstwa w Ameryce. Jako ideału obywatelstwa nie stawiamy doskonałej wzajemności w wymianie materjalnych korzyści. Nauce obywatelstwa przyświecać powinny nie te normy, które dominują we współczesnem życiu ekonomicznem, lecz prawdziwie demokratyczne ideały rozwoju duchowych wartości człowieka. W naszem rozumieniu nauka obywatelstwa musi być właśnie przeciwwagą moralnego zubożenia życia współczesnego.

IX. IDEA WSPÓŁDZIAŁANIA W NAUCE OBYWATELSTWA.

Zadaniem nauki obywatelstwa jest wychować i wykształcić dobrego obywatela. Ideał dobrego obywatela jest jednak różny

w różnych społeczeństwach. Zmienia się w zależności od różnic w społecznym i politycznym ustroju oraz kulturze. Ideał poddanego w absolutnej monarchji jest inny, aniżeli ideał obywatela nowoczesnej demokracji.

Zasadnicze znaczenie dla demokracji ma organizacja współdziałania. Żaden ustrój społeczny nie da się wprawdzie pomyśleć bez współdziałania, ale jedynie w demokracji idea współdziałania świadomie zostaje podniesiona do godności naczelnej zasady współżycia i podstawy politycznego ustroju. Oczywiste więc jest, że nauka obywatelstwa w społeczeństwach demokratycznych musi być przesiąknięta ideą współdziałania i jej podporządkowana.

Wszystkie więc środki obywatelskiego wychowania w szkole powinny prowadzić do rozwinięcia dyspozycyj współdziałania oraz umiejętności organizowania współdziałania. Rozbudzanie inicjatywy, samodzielności sądu, krytycyzmu i poczucia odpowiedzialności musi być podporządkowane poszanowaniu praw innych, ogólnemu dobru i współdziałaniu. Społeczna wiedza podawana młodzieży powinna ugruntować w niej znajomość różnych form współdziałania i jego związku z innemi faktami życia społecznego. Wszelkie zjawiska społecznego życia powinny być z młodzieżą rozważane z punktu widzenia zadań i ideałów społecznych oraz współdziałania. Od najprostszych i najwcześniejszych form współżycia i współdziałania, jak rodzina, wieś, gmina, poprzez celowe związki i stowarzyszenia, nauka obywatelstwa powinna prowadzić młodzież do poznania złożonych form współdziałania w narodzie i państwie. Wszystkie ważne fakty społecznego życia demokracji, jak np. prawo i władza, formy produkcji i urządzenia społeczne muszą być ujęte w nauce obywatelstwa z punktu widzenia wspólnych zadań ogółu obywateli, z punktu widzenia współdziałania. Na wyższym poziomie, wyzyskując historyczne wiadomości młodzieży, należałoby wykazać, jak prawo i władza mogą służyć przemocy i uciskowi lub być środkiem współdziałania dla wspólnego dobra.

Nie chodzi jednak o to, by w nauce obywatelstwa pomijać wszelkie fakty społeczne nie będące współdziałaniem, lub też

je sztucznie pod współdziałanie podciągać. Nauka obywatelstwa winna zapoznać młodzież z antagonizmami międzygrupowemi wewnątrz państw (z antagonizmami klasowemi), z antagonizmami międzynarodowemi i międzypaństwowemi oraz zapoznać z ideologjami i ruchami, usiłującemi nietwórcze antagonizmy międzygrupowe zastąpić twórczem współdziałaniem (kooperatyzm, Liga Narodów i t. p.). Młodzieży należy uświadomić konflikty społecznego życia, lecz jednocześnie wyposażyć w taką wiedzę społeczną, którąby wskazywała drogę do łagodzenia tych konfliktów lub ich przezwyciężania w imię ogólnego dobra [1].

X. WŁASNE PRÓBY. ZESTAWIENIE ZAGADNIEŃ.

Rozłożenie materjału zależne jest w dużym stopniu od rodzaju szkoły i ilości godzin, jaką nauczyciel rozporządza. Inaczej rozłożony być musi materjał w siedmioklasowej szkole powszechnej lub gimnazjum, a inaczej w dokształcających szkołach zawodowych, do których uczęszcza młodzież samodzielnie już zarobkująca.

Autor, „nauczając" obywatelstwa na żeńskim kursie gospodarczym półrocznym [2], rozłożył sobie materjał w następujący sposób:

1. Gromada (społeczeństwo) jako środowisko życia jednostki. Myśl przewodnia: Współżycie spo-

---

[1] Powstaje kwestja, dobro jakiej grupy powinno być ideą przewodnią nauki obywatelstwa. Innemi słowy, obywatela jakiej grupy społecznej winna nauka obywatelstwa wychowywać i kształcić. W naszych warunkach jako cel wychowania i wykształcenia obywatelskiego może występować przygotowanie albo do grupy narodowej, albo do państwowej. Myślę jednak, że oba cele dadzą się pogodzić, jak również nie muszą być sprzeczne z wychowaniem człowieka wogóle. Pozorna sprzeczność zniknie, jeżeli sobie uświadomimy, że wychowanie narodowe nie oznacza wychowania w duchu wzajemnej nienawiści narodów stanowiących jedno państwo lub państwa odrębne.

[2] Kurs ten prowadzą SS. Zmartwychwstania w Poznaniu.

Ogółem na cały kurs nauki obywatelstwa poświęcone jest 20 godzin (1 godzina tygodniowo). Poziom kursistek jest bardzo nierówny, przeciętnie waha się pomiędzy czterema klasami szkoły powszechnej, a czterema klasami szkoły średniej.

łeczne nietylko przynosi materjalne korzyści człowiekowi, zwiększa jego dobrobyt, lecz jest też podstawą umysłowego, uczuciowego i moralnego rozwoju człowieka.

Wrodzona potrzeba towarzystwa. Słabość człowieka odosobnionego. — Słuchaczki wykazują korzyści gromadnego życia, zależność życia jednostki od życia innych ludzi.

Tematy:

a) Z czyjej pracy korzystamy w szkole, posługując się atramentem, piórem, kredą; przyozdabiając sobie klasę, oświetlając ją elektrycznością i t. p.? Taka sama analiza odnośnie do gospodarstwa domowego.

b) Jeżeli człowiek zostałby sam, bez jakich przedmiotów musiałby się obywać, czego sam nie mógłby sobie zrobić? Jakie narzędzia może sam wytworzyć? Ilustracje narzędzi ludów pierwotnych: pierwotna motyka, pług, żarna, siekiera i t. p. Kursistki opisują różne narzędzia, jakie oglądały w muzeum ludoznawczem, i wskazują te z nich, które może wytworzyć jeden człowiek.

c) W zależności od poziomu klasy można omówić bliżej naturalną skłonność człowieka do życia gromadnego niezależnie od korzyści materjalnych, jakie z niego wynosi. Można omówić znaczenie współżycia dla rozwoju umysłowego i uczuć moralnych.

2. Powszechne składniki trwałego życia gromadnego: kierownictwo, współdziałanie i podział pracy. Myśl przewodnia: Warunkiem trwania grupy i urzeczywistniania jej ideałów jest organizacja współdziałania. Warunkiem trwania demokracji i urzeczywistniania jej ideałów jest samorządna organizacja wewnętrznego i dobrowolnego współdziałania.

Tematy:

A. Kierownictwo.

a) Przykłady na kierownictwo. Porównywanie kierownictwa w rodzinie, w różnych towarzystwach, w państwie. Znaczenie kierownictwa.

b) Trudność kierowania życiem gromady, trudność kierowania własnem życiem, trudność kierowania wycieczką, towa-

rzystwem, państwem. Wyjaśnienie tych trudności: sprzeczność interesów.

c) Kierownictwo w państwie czyli władza państwowa. Kierownictwo w państwie demokratycznem.

d) Jakie cechy powinna posiadać kierowniczka wycieczki, kierownik przedsiębiorstwa, towarzystwa i t. p.? Jakie zalety powinien posiadać poseł?

B. Współdziałanie.

a) Przykłady na współdziałanie. Analiza wiosłowania, ścinania drzewa, budowy domu. Współdziałanie w domu, w szkole, na wsi, w towarzystwach, w państwie. Solidarność.

b) Trudność współdziałania w wielkich grupach, wielość spraw, brak zrozumienia wspólnych zadań, brak oświaty, sprzeczność interesów i t. p.

c) Rodzaje współdziałania. Współdziałanie a przymus.

C. Podział pracy.

a) Przykłady na podział pracy: Budowa łodzi, budowa domu, podział pracy w domu, w towarzystwach, w fabryce, w państwie. Różne zawody.

b) Znaczenie pracy, poszanowanie i opieka nad pracą.

c) Korzyści podziału pracy (specjalizacji).

d) Podział pracy i współdziałanie.

e) Pojęcie organizacji społecznej (grupy zorganizowanej). Jej składniki.

f) Znaczenie współdziałania i podziału pracy dla rozwoju kultury i życia społecznego. Cywilizacja wzrasta równolegle z przezwyciężaniem odosobnienia grupowego i rozszerzaniem się zakresu stosunków społecznych.

3. Kierownictwo i współdziałanie. Myśl przewodnia: Kierownictwo jest istotnym składnikiem wszelkiej organizacji. Wybór, trwałość i zakres uprawnień kierownictwa (władzy) jest zasadniczą kwestją politycznego ustroju demokracji.

Tematy:

a) W większych grupach nie może być skutecznego współdziałania bez kierownictwa. Z drugiej strony kierownictwo jest

słabe bez współdziałania całej gromady. Przykłady na współdziałanie bez kierownictwa. W jaki sposób kierownictwo ułatwia współdziałanie.

b) Samorząd gminny, miejski w najogólniejszym zarysie. Zadania samorządu jako cele współdziałania ogółu obywateli.

c) Władza państwowa jako kierownictwo współdziałaniem ogółu obywateli dla dobra państwa. Przymus.

d) Organizacja centralnych władz w najogólniejszym zarysie.

4. Prawo i współdziałanie. Myśl przewodnia: Prawo w demokracji jest środkiem ułatwienia i organizacji współdziałania.

Tematy:

a) Władza państwowa i prawo. Władza państwowa kieruje współżyciem i współdziałaniem obywateli dla dobra państwa, ustanawiając prawa, wcielając je w życie i czuwając nad tem, aby obywatele praw przestrzegali (władza ustawodawcza, wykonawcza, sądownicza).

b) Prawo a przepisy regulujące współdziałanie w innych gromadach ludzkich, jak towarzystwach, związkach, na wycieczce i t. p. Zwyczaj i prawo. Prawo i wolność obywatelska.

5. Zadania państwa jako cele współdziałania ogółu. Myśl przewodnia: Dla urzeczywistnienia zadań państwa niezbędne jest zorganizowane współdziałanie ogółu obywateli i władz.

Tematy:

a) Zadania państwa. Obrona zewnętrzna, zdrowie i życie obywateli, ochrona własności, dobrobyt materjalny i moralny, opieka nad pracą jako źródłem dobrobytu, rozwój kultury narodowej.

b) W jaki sposób obywatele mogą współdziałać w urzeczywistnianiu tych zadań.

6. Współdziałanie w nowoczesnem państwie demokratycznem. Myśl przewodnia: Nowoczesna demokracja stała się możliwą dzięki wielkim wynalazkom w zakresie

techniki porozumiewania się, nie dokonała się jednak jeszcze dostateczna przebudowa psychiki człowieka, wychowanego w ustroju monarchicznym.

Tematy:

a) Nowoczesna technika porozumiewania się (radjo, telefon, telegraf, koleje, poczta) jako środek zapoznawania ogółu obywateli ze sprawami publicznemi wielkiego państwa i powstawania opinji publicznej.

b) Prasa.

c) Oświata z punktu widzenia ideałów demokracji i współdziałania.

d) Udział obywateli w kierowaniu państwem. Ordynacja wyborcza.

e) Współdziałanie w życiu ekonomicznem. Kapitał i praca. Spółdzielczość.

7. Dobry obywatel w stosunku do swego państwa, rządu, prawa i innych obywateli.

Tematy:

a) Przykłady posłuszeństwa prawu. Analiza przykładów posłuszeństwa zewnętrznego i wewnętrznego.

b) Poczucie prawa i lojalność.

c) Wierność obywatelska. Obywatel na stanowisku publicznem i w życiu prywatnem.

d) Obowiązek interesowania się sprawami państwa i kształcenia się.

e) Przymus, poczucie odpowiedzialności i umiejętność kierowania własnem życiem.

f) Poczucie sprawiedliwości, uprzejmość, poszanowanie cudzej własności i praw innych obywateli, tolerancja i t. p.

8. Czytanie wyjątków z konstytucji. Pojęcie konstytucji jako zasadniczej ustawy, regulującej różne dziedziny życia społecznego z punktu widzenia ogólnego dobrobytu i współdziałania wszystkich obywateli. Czytanie wyjątków z konstytucji jest właściwie tylko powtarzaniem i utrwalaniem już przerobionego materjału.

9. Współdziałanie na terenie międzynarodowym. Liga Narodów.

* * *

Przy ocenie załączonego programu nie należy zapominać, że jest on przystosowany nie do systematycznych lekcyj nauki obywatelstwa, lecz do kursu dokształcającego. Nie można więc było liczyć na to, że w ciągu 20 godzin kursistki przyswoją sobie znajomość podstaw życia społecznego, ustroju państwa i ekonomji. Celem piszącego było uporządkować skąpe wiadomości kursistek o życiu społecznem, zapoznać najogólniej z najważniejszemi społecznemi, ekonomicznemi i politycznemi zagadnieniami nowoczesnej demokracji, zachęcić do dalszej pracy w tym kierunku i wskazać, w jaki sposób wiedza społeczna powinna służyć podniesieniu społecznego życia w Polsce. Jako koncentracyjną ideą posłużył się piszący ideą współdziałania.

Na żadnym kursie nie udało się wyczerpać całego materjału. Piszący nie trzymał się również ściśle porządku, w jakim materjał zestawił. Ponieważ lekcje polegały na rozmowach, czasem dyskusjach na różne wymienione tematy, więc nieraz zdarzało się, że rozmowy naprowadzały na zagadnienia, które, aczkolwiek przeznaczone na później, już wcześniej poruszone być musiały. Zagadnienia związane z postawą względem państwa, rządu, prawa i innych obywateli powtarzają się w ciągu całego kursu. Co najwyżej w końcu kursu można je było zebrać i pogłębić[1]. Ponieważ kurs był przeznaczony dla dziewcząt, więc w związku z ogólnemi zagadnieniami poruszane były sprawy udziału kobiety w życiu politycznem, ekonomicznem i społecznem.

---

[1] Próbę rozłożenia materjału nauki obywatelstwa na podstawach socjologicznych dla trzyletniego kursu żeńskich szkół dokształcających podjął dr. Andrzej Niesiołowski: „Nauka obywatelstwa na podstawach socjologicznych" w czasopiśmie p. t. „Przyjaciel Szkoły" z dnia 20 lutego 1928 r. Poznań. Sposób rozłożenia materjału w programach amerykańskich jest daleko lepszy.

XI. PRZYKŁADY LEKCYJ.

Temat. Założenie ochronki na wsi, przedmieściu, w dzielnicy miasta. Temat zapowiedziany został na poprzedniej lekcji przed tygodniem. Powstał w związku z omawianiem społecznej szkody, jaką sprowadza włóczenie się dzieci po ulicach, żebranie dzieci, ich bezdomność, kradzieże i t. p. W związku z temi zagadnieniami omawiane było znaczenie ochronki. Na następną lekcję każda kursistka miała obmyśleć, w jaki sposób weźmie się do założenia ochronki w swojej wsi, dzielnicy miasta i t. p. Może się poradzić kogoś ze starszych, koleżanek, może sobie coś przeczytać na ten temat, może zwiedzić ochronkę i poradzić się ochroniarki.

Przeprowadzenie tematu. Nawiązuję do tego, co mówiliśmy o społecznem znaczeniu ochronki na przeszłej lekcji i następnie przechodzę do przeprowadzenia tematu lekcji drogą pytań i odpowiedzi zadawanych klasie, na które jedna z kursistek odpowiada, inne odpowiedź poprawiają i t. d. Rozumie się, że nie idzie to gładko, odpowiedzi trzeba „wyciągać".

P. X. — Jak pani zabierze się do założenia ochronki, od czego pani zacznie? O. — Trzeba mieć pozwolenie, fundusz i lokal. P. — Co więcej? czy to już wystarcza do założenia ochronki? O. — (Po chwili zastanowienia) Nie. P. — Czego jeszcze brakuje? O. — Ławek i urządzenia. P. — Czy to już wystarcza? Pytanie zwracam kolejno do kilku. Któraś odpowiada, że musi być opiekunka do dzieci. Inne mówią o tem, że trzeba ogłosić, aby dzieci schodziły się i t. p.

P. — Skąd wziąć fundusz, jeżeli się go samemu nie posiada? O. C. — Pożyczyć z banku. O. D. — Pożyczyć od sąsiada. P. — Jak nazwiemy ochronkę, którą założyła osoba prywatna z własnych funduszów, albo z funduszów dla siebie wypożyczonych? Zapytuję kolejno kilka kursistek, aż wreszcie jedna z nich odpowiada, że będzie to ochronka prywatna. P.—Czy tylko w taki sposób można założyć ochronkę? P. H. — Czy pani tak samo weźmie się do zakładania ochronki? Kilka odpowiedzi: Tak. Zapytuję, w jaki sposób osiągnęłyby fundusz, gdyby w banku pożyczki uzyskać nie mogły. Jedna odpowiada, że zwróciłaby się

z prośbą o pieniądze do prezydenta miasta, inna chce założyć towarzystwo ochroniarskie (rozumiała przez to towarzystwo dla założenia ochronki). P. — Dlaczego pani zwróci się o pieniądze do prezydenta miasta, a nie do bogatego kupca w mieście? O. A. — Ponieważ prezydent miastem kieruje. P. A. — Jeżeli prezydent da pani pieniądze na założenie ochronki, to dlaczego tak uczyni, czy dlatego, ażeby pani miała z tej ochronki korzyści? O. A. — (Po namyśle) Ochronka jest dla dobra ogółu.

W dalszym ciągu rozwijamy tę sprawę i dochodzimy do wniosku, że prezydent może udzielić zapomogi na założenie ochronki, ponieważ opieka nad dziećmi i ich wychowaniem jest sprawą całego miasta, jest publiczną sprawą miasta.

P. — Mieszkamy w dzielnicy W., widzimy, że dzieci wałęsają się po ulicy bez opieki, wybijają szyby, kradną, napastują publiczność, żebrzą; rozumiemy, że jest to bardzo złe, że z takich dzieci nie mogą wyrosnąć dobrzy obywatele miasta i państwa. W jaki sposób należy się zwrócić do prezydenta z prośbą, aby dał fundusz na założenie ochronki w naszej dzielnicy? O. Z. — Pójdę do niego. P. — I co dalej? O. Z. — Powiem mu. P. — Co pani powie? O. Z. — Że w naszej dzielnicy trzeba założyć ochronkę. P. — Która z pań zrobi tak samo? P. — Która z pań zrobi inaczej? Wreszcie jedna z uczennic odpowiada, że najlepiej posłać delegata (inna mówi, że kilku delegatów) od wszystkich rodziców, bo jednego to prezydent nie usłucha. Delegaci powinni wziąć pisemną prośbę obywateli z podpisami.

W tem miejscu wskazuję na to, że gdy chodzi o sprawę publiczną, to aby jakąś myśl wcielić w czyn, trzeba, żeby nie jeden, lecz wielu obywateli zainteresowało się tą sprawą. (W tem miejscu wypadło czasem zakończyć lekcję i dalszy ciąg przenieść na lekcję następną).

W dalszym ciągu dochodzimy do tego, że zwrócić się można niekoniecznie do prezydenta, lecz do odpowiedniego radcy (wydziału) magistratu lub członka rady miejskiej. Znowu rozbieżność co do tego, do jakiego radcy się zwrócić (do którego członka rady miejskiej). Po odpowiedziach takich, jak „trzeba się udać do tego radcy, co najwięcej rządzi", jedna z kursistek odpowiada,

że trzeba się zwrócić do radcy od wychowania. Przy wyborze radnego postanowiono zwrócić się do radnego z tej dzielnicy i złożyć prośbę do rady miejskiej. Dochodzimy następnie do tego, że ochronka założona przez miasto nazywać się będzie miejską. Jak wykazały odpowiedzi, nie wszystkie kursistki rozumiały znaczenie określenia „ochronka miejska".

Następnie przystępujemy do rozpatrzenia projektu założenia ochrony w taki sposób, że najpierw zakładamy „towarzystwo ochroniarskie". Projektodawczyni ma opowiedzieć, jak się zabierze do założenia takiego towarzystwa.

P. — W jaki sposób pani założy towarzystwo? O. — Zwołam zebranie. P. — W jaki sposób pani zwoła zebranie? O. — Ogłoszę. P. — Kto powinien przyjść na to zebranie? O. — Rodzice. P. — Czy z całego państwa. O. — Nie, z dzielnicy miasta. P. — Jak pani zachęciłaby, aby przyszło jak najwięcej osób? O. — Ogłoszę cel zebrania. P. — Czy będą tacy, co nie przyjdą? O. — Tak. P. — Dlaczego nie przyjdą? O. — Nie chcą, nie mają czasu. — Zapytuję inne uczennice o to, dlaczego nie przyjdzie wielu. Jedna z nich odpowiada, że wielu nie przyjdzie, bo nie będzie rozumiało, co to jest ochronka. Dochodzimy do tego, że wielu trzeba wyjaśnić przedtem korzyści i konieczność ochronki, przedstawić, jak te ochronki rozwijają się w innych miastach i krajach, pokazać fotografje urządzeń i t. p. Drogą pytań i odpowiedzi dochodzimy do tego, że zanim zostanie zwołane zebranie należy zapoznać ludzi z ideą ochronki przez urządzenie kilku odczytów i opublikowanie artykułów oraz przeprowadzić osobistą akcję uświadamiającą. Niektóre chciały na ogłoszeniu napisać coś o ochronce.

Jedna z uczennic na pytanie, w jaki sposób postara się o to, aby przyszło jak najwięcej osób, odpowiedziała, że na ogłoszeniu trzeba napisać: „prosi się o liczne przybycie". Inna powiedziała, że należy podać godzinę.

Po omówieniu sprawy założenia ochronki przechodzimy do wyszukiwania pierwiastków współdziałania w tych trzech wypadkach. Odkrywamy je we wszystkich wypadkach. Dochodzimy do wniosku, że w pierwszym wypadku, przy założeniu

ochronki przez osobę prywatną z jej własnych funduszów, przy zakładaniu niewiele jest współdziałania różnych ludzi, natomiast musi być wiele współdziałania ochroniarki z rodzicami, aby ochronka odpowiadała swym wychowawczym zadaniom. Oczywiście nie zapominamy o tem, że zawsze na założenie i funkcjonowanie ochronki składa się praca wielu ludzi. W wypadku ochronki miejskiej współdziałanie obywateli przy zakładaniu jej występuje daleko silniej. Wykrywamy: porozumienie i współdziałanie obywateli dzielnicy wysyłających delegację; obrady rady miejskiej, fundusz, który jest wynikiem opodatkowania wszystkich obywateli i t. p. W tym wypadku jednak najczęściej więcej robią władze miejskie, niż ogół obywateli. Najwięcej współdziałania odkrywamy więc w trzecim wypadku, gdy ochronka zostaje założona przez towarzystwo dla założenia ochronki. Stwierdzamy również, że to współdziałanie obywateli byłoby daleko mniej skuteczne, bardziej nieudolne, gdyby odrazu nie zostało zorganizowane przez wyłonienie pewnego kierownictwa (władz towarzystwa), podziału pracy, sporządzenia statutu i t. p.

Z a k o ń c z e n i e l e k c j i. W zakończeniu lekcji wskazałem na to, że zawsze, gdy chodzi o jakąś sprawę publiczną, istnieją jednostki, które dają inicjatywę, że następnie koniecznością jest porozumienie ogółu obywateli, wytworzenie opinji publicznej i zorganizowanie zbiorowej akcji (współdziałania). Wskazałem również na to, że w mieście jest wiele spraw publicznych tego rodzaju, co ochronka (szpitale, urządzenia użyteczności publicznej i t. p.), które utrzymują się przez zorganizowane współdziałanie ogółu obywateli. Wreszcie wskazałem, że podobnie i całe państwo posiada tego rodzaju sprawy publiczne, t. j. sprawy interesujące ogół obywateli i wymagające współdziałania ogółu obywateli.

Z a d a n i e l e k c j i. Zadaniem takiej lekcji jest: 1) zapoznanie młodzieży z pewnem urządzeniem (instytucją) życia miejskiego, 2) przyswojenie pojęć nowych i utrwalenie dawnych, 3) oparcie znajomości poszczególnego urządzenia na wiedzy o ogólnych zasadach życia społecznego, przystosowaniu (porozumieniu), współdziałaniu, opinji publicznej, organizacji i t. p.,

4) nauczenie inicjowania w sprawach publicznych i urzeczywistniania rzuconej myśli.

Z jednej takiej lekcji rozwijają się zresztą lekcje dalsze. W przytoczonej lekcji poruszone zostały zagadnienia, które mogą być samodzielnym tematem lekcyj, np. sprawa publiczna, znaczenie gazety w życiu wielkiego miasta, państwa i t. p., opinja publiczna i inne.

Piszący nie mógł urządzać wycieczek dla zwiedzenia urządzenia omawianego na lekcji, przy systematycznym kursie jednak powinny być organizowane wycieczki celem zwiedzania urządzeń miejskich omawianych na lekcji. Zawsze znajomość konkretnego urządzenia społecznego powinien nauczyciel wiązać z ogólnemi zasadami życia społecznego. W ten sposób tylko można uniknąć z jednej strony niebezpieczeństwa, że młodzież będzie znała szereg instytucyj społecznych, a jednak nie będzie miała pojęcia o mechanizmie życia społecznego wogóle, a z drugiej strony, że przyswoi sobie pamięciowo ogólne zasady, nie zdając sobie sprawy z ich realnego życiowego znaczenia.

W podobny sposób, jak sprawa założenia ochronki, omawiane były: urządzenie zbiorowej wycieczki, podział pracy, znaczenie zróżnicowania zawodowego w społeczeństwie, solidarność i inne. Między innemi piszący chciał stwierdzić, czy kursistki potrafią komuś wyjaśnić pojęcie solidarności. Określały ją jako sprawiedliwość, porządek, akuratność, sumienność, solidność, umiejętność rządzenia i wreszcie po tych odpowiedziach jedna określiła ją jako zgodę i jedność. Na przykładach omówiliśmy solidarność rodzinną, koleżeńską, narodową i t. d., uwypukliliśmy na przykładach moment ofiary (materjalnej i moralnej) i poświęcenia.

Gazeta posłużyła jako środek nauki obywatelstwa w następujący sposób. Piszący polecił kursistkom przynieść na następną lekcję gazety, które czytają w domu one lub ich rodzice (sam piszący, nie chcąc drażnić niczyjej nadwrażliwości partyjnej, żadnej gazety nie przyniósł). Ponieważ już na poprzednich lekcjach określone było pojęcie sprawy publicznej (państwa i miasta) oraz sprawy prywatnej, więc obecnie kursistki

z tytułów (lub po przejrzeniu) artykułów i wiadomości musiały określać, do jakiej kategorji spraw zagadnienie każdego artykułu zaliczą, oraz wyjaśniać, dlaczego. Zagadnienia były następujące: „Bezpieczeństwo granicy polsko-niemieckiej", „Obywatelstwo poznańskie w trosce o polskość kresów zachodnich", „Wybory do Kasy Chorych", „Dziesięciolecie obrony Lwowa", „Sprawozdanie z posiedzenia Sejmu", „O zadrzewienie ulic miasta", „Styl budynków miejskich" i t. p. Niektóre sprawy musiały być bliżej omówione.

Na następnych lekcjach omówione zostało znaczenie gazet dla publicznego życia państwa i miasta oraz dla prywatnego życia obywateli, dla powstawania opinji publicznej, dla utrzymania żywego kontaktu między ogółem obywateli i władzą oraz dla współdziałania między niemi. Omówiono również konieczność umiejętnego, krytycznego czytania gazet oraz przyczyny odmienności oświetlania spraw publicznych przez różne gazety.

Typowa lekcja na ósmym stopniu na temat zdrowia[1]. Lekcja zajęła kilka dni. Przeprowadzono szereg obserwacyj. Książką (textbook) posłużono się dopiero po przeprowadzeniu dyskusji w klasie.

Uczniowie dyskutowali na temat, co oznacza określenie „dobre zdrowie", i dawali przykłady z własnego doświadczenia, dotyczące skutków choroby. Omawiali niebezpieczeństwa zagrażające zdrowiu z powodu nieczystego pokarmu, wody lub powietrza. Wyjaśniali, jak każdy z nich troszczy się o swoje zdrowie lub czasem o nie nie dba. Dyskutowali nad tem, jak w wielu wypadkach ich własne zdrowie zależy nietylko od ich własnego starania, lecz także od starań innych, i jak niebezpieczeństwa zagrażające zdrowiu wzrastają w miarę tego, im więcej ludzi jest razem skupionych. Dawali przykłady wzajemnej zależności ludzi w zakresie ochrony zdrowia, np. w wypadku epidemji. Tą drogą doszli do stwierdzenia potrzeby współdziałania nad ochroną zdrowia. Dawali przykłady takiego współdziałania w domu

[1] Lekcja ta zaczerpnięta jest z A. Dunn, op. cit., str. 22.

i w szkole i wskazywali przepisy, które i w domu i w szkole istnieją w celu ochrony zdrowia. Następnie dawali przykłady współdziałania nad ochroną zdrowia w życiu grupy sąsiedzkiej: dbanie o czystość podwórza, alei, ulic. Po przeprowadzeniu badań i obserwacyj zdali sprawozdanie z niebezpieczeństw zagrażających zdrowiu oraz stwierdzili konieczność współdziałania całego miasta dla jego uzdrowotnienia. Dyskusja nad tem, czy miasto współdziała nad ochroną zdrowia i jakiemi środkami posługuje się zarząd miasta, aby to współdziałanie osiągnąć, doprowadziła do rozważań, w jaki sposób Wydział Zdrowia zapewnia czystą wodę dla użytku wszystkich, o ile troszczy się o usuwanie śmieci i przeciwdziała rozszerzaniu się chorób. To doprowadziło do rozważań na temat praw i przepisów sanitarnych oraz czynności różnych urzędników sanitarnych. Następnie przedmiotem dyskusji był stosunek tych urzędników do ludności oraz odpowiedzialność każdego obywatela za współdziałanie z Wydziałem Zdrowia dla zdrowia całej grupy.

W dyskusji nad obowiązkami Wydziału Zdrowia jeden z chłopców twierdził, że „Wydział Zdrowia wydaje prawa dotyczące czystości pokarmów". Inny zaprzeczył temu, twierdząc, że czyni to Rząd Narodowy. Zakres zagadnienia rozszerzył się, powstała kwestja, dlaczego Rząd Narodowy działa w takich sprawach. To doprowadziło do rozważań na temat ochrony zdrowia u innych narodów i udziału Rządu Narodowego w tej sprawie. Wreszcie rozpatrywano sferę działalności Stanu w związku z udziałem jednostki oraz czynnościami władz lokalnych i naczelnych.

XII. SOCJOLOGICZNE WYKSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI OBYWATELSTWA.

Nauka obywatelstwa powinna zapoznać młodzież z mechanizmem życia społecznego, dać jej wiedzę społeczną, któraby była w jej ręku narzędziem realizowania społecznych ideałów. Wiedza ta obejmować musi procesy, formy, prawa (zasady), czynniki organizacji i dezorganizacji oraz ideały społeczne. Nie może to być zbiór wiadomości z ustroju, geografji gospodarczej

i ekonomji. Powstaje więc kwestja, jakie wykształcenie powinien posiadać nauczyciel obywatelstwa, aby sprostać właściwemu zadaniu tej nauki?

Podstawą jego wykształcenia, dającego kwalifikacje do „nauczania" obywatelstwa, nie może być geografja, historja, nauka o państwie lub ekonomja, lecz socjologja. Socjologja zajmuje się właśnie badaniem społecznych dążności i uczuć, znaczeniem współżycia społecznego dla umysłowego, uczuciowego i moralnego rozwoju człowieka, zjawiskami wzajemnego oddziaływania, analizą konfliktów społecznych, solidarności i współdziałania. Ona bada również stosunki społeczne: nad- i podporządkowania i równości, ich budowę i zmiany, strukturę grup, różnorodne formy grupowego życia, rodzaj więzi społecznej, czynniki organizacji i dezorganizacji i t. p. Ona wreszcie zajmuje się badaniem typów społecznych, badaniem jednostek jako uwarunkowanych w swym rozwoju przez czynniki społeczne, jako członków różnych grup społecznych. Nauczyciel obywatelstwa musi być socjologiem nietylko dlatego, że na socjologji oprzeć musi wiedzę społeczną podawaną młodzieży, ale również jako organizator życia szkolnego młodzieży, jako organizator klasy, która jest grupą społeczną [1].

Socjologiczne wykształcenie nauczyciela nie pozwoli mu pominąć tych faktów życia społecznego, które powinny stanowić podstawę wiedzy o społeczeństwie. Psychologja społeczna i socjologja wskażą nauczycielowi drogę zbliżenia nauki obywatelstwa z realnem życiem społecznem samej młodzieży i oparcia wykształcenia obywatelskiego na jej własnych doświadczeniach społecznych. Jedynie psychologja społeczna i socjologja mogą ułatwić nauczycielowi takie zapoznanie młodzieży z zagadnieniami współżycia, ustroju, gospodarstwa i t. p., które się stanie własną wiedzą młodzieży o życiu społecznem, a nie zbiorem ter-

---

[1] Częścią socjologji jest t. zw. psychologja społeczna, traktująca o instynktach, popędach, dążnościach i uczuciach społecznych (t. j. zwróconych na innych ludzi). Por. F. Znaniecki: „Co to jest psychologja społeczna?" — Przegląd Współczesny, Kraków, czerwiec—lipiec 1925.

minów powtarzanych za nauczycielem bez rozumienia ich realnego znaczenia.

Na takiej dopiero podstawie psychologicznej i socjologicznej opierać się powinna wiedza prawnicza i ekonomiczna nauczyciela obywatelstwa. Socjologja więc jako nauka podstawowa, następnie etnologja, nauka o państwie wraz z prawem konstytucyjnem, ekonomja, geografja gospodarcza i polityka społeczna powinny stanowić główne przedmioty wykształcenia, dającego kwalifikacje do nauczania nauki obywatelstwa zarówno w szkołach powszechnych, jak i średnich [1]. Na socjologji oparte jest wykształcenie obywatelskie we Francji, Niemczech, a przedewszystkiem w Ameryce.

Nawiasem zaznaczyć należy, że znajomość współczesnego stanu i charakteru socjologji jest w Polsce bardzo słaba. Identyfikuje się ją jeszcze z socjologją Comte'a, Spencera lub Durkheima. Niedawno wyszła praca p. Ireny Gałęzowskiej p. t. „Na rozdrożach socjologizmu", która, utożsamiając socjologję z systemem i szkołą Durkheima, nazywa ją „teorją pogańską". Tymczasem socjologja nowoczesna (z wyjątkiem szkoły durkheimow-

---

[1] Na jakim poziomie możnaby wprowadzić w miejsce ogólnej wiedzy społecznej (nauki obywatelstwa) naukę odrębnych przedmiotów: socjologji, ekonomji, nauki o państwie i prawa, powierzonych paru (kilku) specjalistom, ale związanych ze sobą wspólnym duchem obywatelskiego wykształcenia, jest sprawą prób, które należałoby przeprowadzić. Przypuszczam, że byłoby to możliwe dopiero w najwyższych klasach gimnazjum.

Przyswojenie względnie dużej wiedzy z zakresu różnych dziedzin społecznego życia, potrzebnej do nauczania nauki obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej przez jednego nauczyciela, ułatwiłby w przyszłości odpowiedni dobór podręczników i wypisów oraz tekstów przystosowanych do nauki obywatelstwa w szkołach powszechnych. Ogromna ilość takich podręczników dla nauczycieli istnieje np. w Ameryce.

Co do szczegółów np. urządzeń miejskich i t. p. do współpracy w obywatelskiem kształceniu młodzieży wciągani musieliby być różni fachowcy, biorący udział w życiu miasta czy wsi. Również jak do wychowania i wykształcenia obywatelskiego niezbędny jest kontakt realny młodzieży z życiem lokalnej i szerszej grupy, tak samo niezbędna jest świadoma współpraca tych grup ze szkołą w wychowywaniu i kształceniu obywatelskiem młodzieży.

skiej) przestała być filozofją historji lub „nauką" obejmującą wszystkie dziedziny kultury, a jest jedną ze specjalnych nauk społecznych obok ekonomji, teorji prawa i państwowości i t. p. Z całokształtem zagadnień socjologji współczesnej dobrze zapoznaje dzieło E. A. Ross'a p. t. „Principles of sociology" (New-York, The Century Co. 1920, str. XVIII + 708). Dzieło to ukazało się w przekładzie niemieckim p. t. „Das Buch der Gesellschaft, Grundlagen der Soziologie und Sozialreform". Trudniejsze, lecz bardzo dobre jest dzieło A. Vierkandt'a p. t. „Gesellschaftslehre" (II-ie przerobione wydanie z r. 1928, Stuttgart, str. 484). O współczesnych kierunkach i szkołach socjologicznych traktuje wyczerpująco i krytycznie dzieło P. Sorokina p. t. „Contemporary sociological theories" (New York — London, 1928, Harper and Brothers, str. XXIV + 786). Z polskich prac systematycznych z zakresu socjologji teoretycznej doskonałem dziełem jest „Wstęp do socjologji" F. Znanieckiego (Poznań 1922, str. 468). Jest ono jednak bardzo trudne i dlatego nie nadaje się dla początkowych studjów. Natomiast tegoż autora „Socjologja wychowania" (T. I, Warszawa 1928, str. 314), mimo iż traktuje tylko o jednym z działów socjologji teoretycznej, doskonale orjentuje w sposobie traktowania zjawisk społecznych przez socjologa, zapoznając również z licznemi zagadnieniami i pojęciami socjologji ogólnej. Pozatem bardzo dobre, choć jako zbiór wypisów nierówne pod względem wartości, jest „Wprowadzenie do nauki socjologji" R E. Park i E.W. Burgess (T. I. Przekład z angielskiego. Poznań 1926).

Dla zapoczątkowania reorganizacji nauki obywatelstwa koniecznością jest zorganizowanie na którymś z uniwersytetów (a następnie w seminarjach nauczycielskich) specjalnego studjum dla nauczycieli obywatelstwa. Dopiero odpowiednie przygotowanie pewnej ilości sił fachowych, dokonanie szeregu prób na terenie szkół różnych typów, oraz wykorzystanie doświadczeń zagranicy w tej dziedzinie pozwoliłyby rozwiązać palącą kwestję właściwego miejsca i właściwego „nauczania" nauki obywatelstwa w szkole.

Dr. Józef Chałasiński.
Poznań.

ORGANIZACJA SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO W HAMBURGU

OGÓLNY RZUT OKA.

Korzystając z urlopu udzielonego mi przez Dyrekcję Gimnazjum Polskiego w Gdańsku, udałem się do Hamburga, celem zaznajomienia się z tamtejszem szkolnictwem tak powszechnem, jak i średniem ogólnokształcącem. Według wskazówek udzielonych mi tam uprzejmie przez decernenta szkół p. Umlaufa, zwiedziłem kilka zakładów nowszych kierunków. Cechą charakterystyczną hamburskiego szkolnictwa ogólnokształcącego jest ścisła selekcja uzdolnień oraz wielka elastyczność organizacyjna. W myśl Reichsschulgrundgesetz z roku 1920 oraz noweli z dnia 18 kwietnia 1925 r. szkołą podstawową dla wszystkich dzieci są pierwsze cztery klasy szkoły powszechnej (Grundschule). Czteroklasowa szkoła powszechna jest przedewszystkiem powołana do tego, aby dostarczyć uczniów dla szkół średnich wszystkich typów i stopni z wyjątkiem sześcioklasowej szkoły średniej t. zw. Aufbauschule, przyjmującej uzdolnioną młodzież po ukończeniu siedmiu klas szkoły powszechnej.

Jak wynika z „Uebersicht über das Ausleseverfahren sowie den Aufbau und die Ziele der Stadtlichen Höheren Schulen Hamburgs", selekcję uczniów uzdolnionych przeprowadza się w sposób bardzo stanowczy i konkretny od dołu. Uczniowie, którzy po ukończeniu szkoły „podstawowej" (Grundschule) zgłaszają się do seksty (naszej I) szkół średnich, muszą poddać się 6 — 12 dniowemu egzaminowi. Komisje egzaminacyjne składają się z nauczycieli gimnazjalnych oraz szkół powszechnych w równej mierze. Sam egzamin ma formę nauki, której celem jest nie tyle stwierdzenie pewnego zasobu wiedzy, ile wyszukanie dzieci naprawdę uzdolnionych. Przy badaniu inteligencji dopuszczone są również testy. Zwraca się baczną uwagę na rozwój fizyczny młodzieży. Po złożeniu egzaminu przechodzą uczniowie do sekst poszczególnych szkół średnich. Charakterystyczną cechą selekcji hamburskiej jest fakt, iż cały dalszy rok szkolny, to znaczy cała seksta, uwa-

żana jest za okres próbny. Jednem z głównych zadań nauczycieli uczących w sekscie jest dalsze obserwowanie umysłowości dzieci. Uczniowie, którzy po pierwszym roku nie wykażą zadowalającego rozwoju umysłowego, zostają bezwzględnie cofnięci do szkół powszechnych. Cel takiej selekcji jest zupełnie jasny. Nie chce się zaprzepaścić istoty szkoły średniej ogólnokształcącej, która w swojem założeniu powinna być szkołą dla dzieci uzdolnionych. Z tą samą surowością postępuje się w niższej sekundzie (naszej VI), gdzie promocję do wyższej sekundy (VII) otrzymują tylko ci uczniowie, którzy dają gwarancję, że ukończą szkołę średnią.

Organizacja szkolnictwa hamburskiego jest zdumiewająco bogata i elastyczna. Szkołą podstawową, jak już nadmieniłem, jest czteroklasowa szkoła powszechna. Dzieci bardzo słabo uzdolnione, podnormalne, przenosi się po pierwszym roku nauki do szkół pomocniczych (Hilfsschulen), gdzie tempo pracy jest wolniejsze. Po ukończeniu szkoły podstawowej większość dzieci uzdolnionych przechodzi do szkół średnich. W wyższych klasach ośmioklasowej szkoły powszechnej pozostaje jeszcze pewien procent dzieci inteligentnych, które z różnych powodów nie mogły przejść do gimnazjów. Dla tych dzieci przeznaczono t. zw. Aufbauschule, która w Hamburgu posiada dwa stopnie, niższy i wyższy. Stopień niższy stanowi nadbudowę szkół powszechnych i jest administracyjnie z niemi złączony. Są to trzyklasowe Aufbaumittelschulen, dające swoim wychowankom świadectwo ukończonej niższej sekundy (VI klasy). Uczelnie tego typu mieszczą się zwykle w gmachach szkół powszechnych. Stopień wyższy, t. zw. Aufbauoberschulen (6-cio klasowe) zajmują natomiast osobne, przeważnie piękne, nowoczesne gmachy z wzorowemi urządzeniami. W Niemczech zadowolenie z tego typu szkoły jest powszechne. Osoby, z któremi rozmawiałem, zapewniały mnie zgodnie, że młodzież tych zakładów rwie się do nauki, jest karna i wdzięczna. Pod żadnym względem nie ustępuje młodzieży kształcącej się w gimnazjach starych typów, przeciwnie, raczej ją prześciga. Młodzież tych szkół pochodzi przeważnie ze sfer ubogich i kształci się nie tyle z woli rodziców, ile z własnej chęci.

Zakłady średnie ogólnokształcące, odpowiadające naszym gimnazjom, dzielą się na dwie grupy, z których pierwsza rozpoczyna w sekscie naukę języka nowożytnego (angielskiego), druga języka klasycznego (łaciny).

Pierwsza grupa, szereg angielski (der englische Zug), rozgałęzia się od niższej tercji począwszy (klasy IV) na trzy typy. O ile nauka drugiego języka obcego (francuskiego lub hiszpańskiego) zaczyna się dopiero w niższej sekundzie (VI), to zakład zwie się „Deutsche Oberschule" (niemiecką szkołą wyższą). Drugi język obcy w niższej tercji (IV) jest charakterystyczny dla wyższej szkoły realnej (Oberrealschule) i szkoły realnej (Realschule). O ile drugim językiem, od niższej tercji począwszy, jest łacina, trzecim zaś, od wyższej tercji (V) począwszy, język francuski, zakład nazywa się zreformowanem gimnazjum realnem (Reformrealgymnasium).

Druga grupa, szereg łaciński (der lateinische Zug), dzieli się również na trzy typy. Gimnazjum realne (Realgymnasium) ma język angielski w kwarcie (III), język francuski w wyższej tercji (V); gimnazjum klasyczne (Gymnasium) uczy angielskiego w kwarcie, greckiego w niższej tercji (IV) i fakultatywnie francuskiego lub hiszpańskiego od wyższej sekundy (VII) począwszy. „Der deutsche Zug des Wilhelmgymnasiums" przechodzi język angielski w kwarcie (III) oraz fakultatywnie francuski w sekundzie wyższej.

Obok tych normalnych typów, różniących się raczej kwestjami drugorzędnemi, niż wymiarem lekcyj dla poszczególnych przedmiotów, doborem przedmiotów, zwłaszcza języków i t. d., posiada Hamburg w swej szkole im. Lichtwarka gimnazjum zasadniczo odmienne od innych, w szkole powszechnej zaś przy Burgstrasse posiada typową nowoczesną „szkołę pracy" (école active).

Wszystkie szkoły hamburskie poczyniły pewne ustępstwa na rzecz hasła wzmożenia aktywności młodzieży. Wyraz uczelnia, „Lernschule", przybrał znaczenie czegoś ujemnego, czego do niedawna jeszcze nie miał. Zasady wzmożenia aktywności młodzieży nie chce się wtłaczać w jakiś jeden określony schemat. Zdaje się,

że południe i północ Niemiec utworzą odmienne typy szkół. Slojd, występujący jako „Werk- und Gestaltungsunterricht", chóry oraz przedstawienia szkolne są czemś powszechnem nawet w szkolnictwie ludowem.

SZKOŁA LUDOWA PRZY BURGSTRASSE.

Z pośród szkół powszechnych zwiedziłem przedewszystkiem szkołę ludową przy Burgstrasse, szczególnie dlatego, że pośród istniejących szkół „próbnych" wybiła się ona na pierwsze miejsce. Volksschule Burgstrasse została zorganizowana na zlecenie władzy szkolnej przez sześciu nauczycieli, zwolenników szkoły pracy. Jako „szkoła doświadczalna" otrzymała od samego początku rozległą autonomję, wyrażającą się w tem np., że pierwotna rada pedagogiczna, złożona z sześciu mianowanych nauczycieli, otrzymała prawo kooptacji. Obecne jej grono, złożone z 40 sił nauczycielskich, ukonstytuowało się zatem drogą kooptacji.

Szkoła mieści się w potężnym, czteropiętrowym gmachu i liczy około 900 uczniów i uczenic, należących do 33 klas. Obejmuje ośmioklasową szkołę powszechną i szkołę wydziałową (Aufbaumittelschule), dającą swym absolwentom świadectwo ukończenia 6-ciu klas gimnazjalnych. Wygląd szkoły tak zewnętrzny, jak i wewnętrzny odbiega znacznie od szablonu.

Zewnętrzna fasada — to długi szereg okien oddzielonych od siebie wąskiemi betonowemi kolumnami. Klasy — to wielkie pokoje z piecami gazowemi w kącie i z krzesłami względnie stołami wzdłuż ścian. Środek sal zajmuje w niższych klasach wielka skrzynia z piaskiem. Na ściennych półkach widać najrozmaitsze narzędzia potrzebne w gospodarstwie, jak łyżki, młotki, obcęgi, piłki, pędzle i t. d. Zwykłych ław szkolnych nie widziałem w żadnej klasie. Dumą szkoły są urządzone wzorowo pracownie, jak stolarnia, ślusarnia, kuźnia, introligatornia, szwalnia, gabinet fotograficzny, dalej dwa gabinety fizyczne, dwa chemiczne, jeden biologiczny i jeden astronomiczny. Szkoła jest koedukacyjna. Posiada również wielką salę gimnastyczną, w której znajduje się dla star-

szych uczniów scena szkolna. Dla młodszych istnieją teatrzyki marjonetkowe w klasach. Volksschule Burgstrasse posiada radę rodzicielską, złożoną z dwóch delegatów rodziców z każdej klasy. Ponieważ klas jest 33, zatem 66 delegatów wybiera ściślejszy zarząd rady rodzicielskiej, do którego wchodzi z urzędu dyrektor, jako wiceprezes, i kilku nauczycieli; prezesem jest ktoś z pośród rodziców. Dzięki ścisłej współpracy z rodzicami zdołała szkoła wznieść piękne schronisko dla swych wychowanków. Bez względu na naukę szkolną wysyła się w porze ciepłej po 40 uczniów na dwa tygodnie do schroniska. Zakład stara się realizować zasady szkoły pracy. W niższych klasach prowadzi się naukę jako „Gesamtunterricht" (nauka ogólna). Niema programów takich, jak w naszych szkołach, istnieją tylko pewne wytyczne co do metody i zakresu pracy. Pisanie, czytanie, elementy języka ojczystego, geografji i historji tworzą na tym szczeblu jedną całość. Praca, prowadzona z początku w formie swobodnej zabawy, zmienia się stopniowo na systematyczniejsze, aczkolwiek swobodne zajęcia szkolne. Dzieci, zapaliwszy się do jakiejś pracy, wykonywają ją tak długo, jak długo trwa zapał i starczy sił. Sposób nauczania jest wolny od szkodliwej monotonnej rutyny. Gdy wszedłem do pewnej klasy, ujrzałem następujący obraz: dzieci stały na stołeczkach naokoło skrzyni z piaskiem i zapomocą zlepionych domków odtwarzały dzielnice miasta nad Alsterą. Była to lekcja geografji. W wyższych klasach panuje w myśl zasad szkoły pracy daleko posunięta indywidualizacja. Starając się iść na rękę wszelkim zdolnościom i skłonnościom młodzieży, dzieli się przedmioty na zasadnicze (Kernunterricht), wspólne dla wszystkich uczniów, i przedmioty fakultatywne, które prowadzi się w formie kursów. Każda klasa tworzy autonomiczną jednostkę pracy (Arbeitsgemeinschaft). Aby pogłębić jak najwcześniej poczucie wspólnoty, wzajemnej zależności i uzupełniania się, aby młodzież zżyła się z tem, co rozumiemy przez współpracę, otrzymuje ona często zadania, które wymagają wspólnego wysiłku całej klasy. Wówczas zaprawia się najlepiej do przyszłej obywatelskiej pracy. Od podporządkowania się jednostki, od karności zależy pomyślny wynik pracy.

SZKOŁA IM. LICHTWARKA.

Z pośród szkół średnich na pierwsze miejsce wysuwa się szkoła im. Lichtwarka. Alfred Lichtwark był głośnym historykiem kultury i sztuki w Hamburgu. Lichtwarkschule jest dzieckiem niemieckiej rewolucji listopadowej. Pod wpływem ówczesnego ogólnego załamania się autorytetów postanowiła gromadka młodych pedagogów hamburskich stworzyć szkołę nową, szkołę, któraby sprostała nakazom życia powojennego. Zrozumiano, że typ uczelni, widzącej główne swe zadanie w podawaniu martwej wiedzy, przeżył się.

Zakres wiedzy nie miał być jedynym probierzem wartości ucznia, probierzem dojrzałości umysłowej, patentem na przynależność do inteligencji. Miejsce tego zająć miała idea aktywności młodzieży, jako jedyna, wiodąca młodzież do samodzielnej pracy, do samodzielnych sądów, do odpowiedzialności, do życia naprawdę twórczego. Równocześnie starano się zorganizować klasy pod kątem widzenia wspólnot pracy, małych społeczności, któreby wpajały w młodzież wszelkie zalety niezbędne przy współżyciu ludzi. Szkoła nie chciała być uczelnią, lecz wspólnotą pracy i życia.

Grono i w tym zakładzie utworzyło się drogą kooptacji. Rada pedagogiczna dobierała sobie ideowo zbliżonych nauczycieli, władze zaś szkolne zastrzegły sobie jedynie pewną kontrolę.

Lichtwarkschule przechodziła dłuższą ewolucję. Pierwotnie starano się osiągnąć wytknięty cel drogą szerokiego uwzględniania indywidualności uczniów. A zatem podstawą planu szkolnego był rozległy system kursów, mający zadośćuczynić wszelkim przyrodzonym talentom. Sądzono, że tą drogą najlepiej zdoła się zrealizować zasadę zwiększonej aktywności. Tymczasem kilkuletnia praktyka szkolna nadała szkole inny kierunek. Spostrzeżono, że z pośród dziedzin wiedzy najżywsze i najpowszechniejsze, samorzutne zainteresowanie budziła kultura narodowa, a w szczególności problematyka kultury współczesnej. Przez kulturę narodową przedewszystkiem zrozumiano język ojczysty, historję i religję, dalej zaś przedmioty takie, jak geografja, muzyka, rysunki i ję-

zyki obce. „Kulturkunde", nauka kultury miała być głównem polem aktywności młodzieży.

Na niezliczonych, niezmiernie doniosłych problemach nowoczesnej kultury miała młodzież próbować swoich sił. Aby podkreślić łączność dziedzin objętych nowym przedmiotem, zaniechano w planach określeń: religja, język niemiecki i historja, a zastąpiono je wyrazem „nauka kultury". Przedmiot ten leży z reguły w ręku jednego nauczyciela.

Nauka kultury nie jest zwykłą koncentracją wymienionych przedmiotów. Nauka kultury ma być nową zasadą wychowania. Tem właśnie różni się szkoła Lichtwarka od tak zwanych „Deutsche Oberschulen" (wyższe szkoły niemieckie). „Deutschkunde", nauka o rzeczach ojczystych, jest w tych szkołach koncentracją religji, języka niemieckiego, historji i geografji. Nie wnosi pozatem nic istotnie nowego. „Kulturkunde", nauka kultury natomiast odrzuca wszelki balast historyczny, jako historyzm, ograniczając historję do rzeczy niezbędnych. Idzie jej o wprowadzenie ucznia w ogólny proces wartościowania, znamionujący życie nowoczesne. Natura dorastającej młodzieży rwie się do wartościowania, młodzież chce być dopuszczona do udziału w dyskusji nad wielkiemi zagadnieniami kultury nowoczesnej. Wtedy jest zawsze ożywiona, zawsze zainteresowana aż do roznamiętnienia. Celem nauki kultury nie jest pouczenie ucznia, że kiedyś coś działo się tak a nie inaczej, jej celem jest wprowadzenie ucznia w problematykę kultury pod kątem widzenia osobistej odpowiedzialności. Uczniowie mają dojść do świadomości, że kultura nie jest czemś gotowem, czemś stałem, lecz czemś płynnem, mnóstwem zagadnień, do których rozwiązania ona właśnie powinna się czuć powołaną. Dojrzała młodzież dla tej szkoły, to młodzież czująca swą odpowiedzialność wobec przyszłości, młodzież chcąca i umiejąca pracować w ramach kultury współczesnej. Odpowiedzialność i wzrok skierowany w przyszłość to kamienie węgielne ideologji tej szkoły.

Szkoła Lichtwarka docenia też inne dziedziny nowoczesnej kultury, jak nauki ścisłe i wychowanie fizyczne. Na te przedmioty wyznacza więcej godzin niż inne pokrewne zakłady.

Teoretyczne podstawy, o których wspominałem, dają się wyczuć w codziennej pracy szkolnej na każdym kroku. W planach dominuje nauka kultury, wypełniająca dwie do trzech godzin dziennie. Hospitowałem głównie lekcje nauczycieli uczących tego przedmiotu. Na wyższym szczeblu metodą dominującą bywa metoda dyskusyjna. Przy tej metodzie klasa zamienia się na „zebranie" pod dyskretnem przewodnictwem nauczyciela. Nauczyciel podaje temat obrad, uczniowie wypowiadają swoje zdania. Po wyczerpaniu dyskusji przechodzi się do czegoś innego. Tematy czerpie się z najrozmaitszych dziedzin kultury. W mojej obecności omawiano tematy jak: powstanie imperjum brytyjskiego, psychologja paryżan, w związku z pewnym artykułem w „Hamburger Fremdenblatt", organizacje przemysłowe i handlowe, jak kartele, syndykaty, koncerny, historję Rotszyldów, kapitalizm, powieść T. Manna „Der Zauberberg" i wiele innych. Każda taka dyskusja jest przygotowana. Uczniowie przygotowują się do niej, bądź to w domu, bądź też w klasie. Nie chciałbym na podstawie tak krótkiej obserwacji ani wychwalać ani potępiać tej metody. Ujemną jej stronę stanowi fakt, że część uczniów nie brała udziału w dyskusji. Było tak, jak na zebraniach bywa: przemawiali najśmielsi, względnie najwymowniejsi. Metoda dyskusyjna nie obejmuje całej klasy. Skromne natury zostają w cieniu. Jako dodatnią stronę zauważyłem znaczną życiową dojrzałość charakterów przodujących. Elastyczna ta metoda pozwala poruszać najrozmaitsze aktualne zagadnienia. Nic dziwnego, że uczniowie orjentowali się w nich wcale dobrze i co niemniej ważne, że wyrażali myśli swoje w formie dość poprawnej. Za najcenniejszy jednak dorobek metody dyskusyjnej skłonny jestem uważać uderzający zmysł krytyczny, który wyróżniał młodzież tej szkoły. Odniosłem wrażenie, że ci młodzi ludzie nie pójdą na lep czczych frazesów. Przyzwyczajeni tak wcześnie i tak systematycznie do krytycznego patrzenia na problemy nowoczesnego życia szukać będą sprawiedliwości i prawdy zawsze i wszędzie.

Nie chciałbym pominąć w związku z tem szczegółu, nieoczekiwanego w Niemczech, który wywarł na mnie pewne wrażenie. Przy zwiedzaniu sali rysunkowej wręczono mi egzemplarz ilustro-

wanej gazety szkolnej. Dziennik był w głównej części owocem lektury uczniów. Szczególnie piękne i pouczające rozdziały, czytane gdzieś, zostały tutaj umieszczone. Między innemi zauważyłem artykulik zatytułowany: „Dlaczego Polacy nie mogą nas kochać?" My, pisze młodociany autor, zapomnieliśmy, żeśmy ojczyznę Polaków rozdarli, oni tego nie zapomnieli. My zapomnieliśmy, że obcy nauczyciele uczyli polskie dzieci, one tego nie zapomniały. My zapomnieliśmy, że dzieciom polskim nie wolno było modlić się w swoim języku, one tego zapomnieć nie mogły...

Szkoła Lichtwarka zamienia się obecnie na zakład koedukacyjny. Stwierdzono i tam, że późno rozpoczęta koedukacja, np. w średnich lub wyższych klasach, nie daje dobrych wyników. Trudno wówczas o atmosferę rodzinną, atmosferę, w jakiej rosną chłopcy i dziewczęta tej samej rodziny. Natomiast zauważono taką właśnie atmosferę w klasach, w których koedukacja istniała od samego początku.

Nierówny rozwój chłopców i dziewcząt nie sprawiał tam żadnych trudności, jak wszędzie w nowoczesnych szkołach pracy, uwzględniających selekcję pedagogiczną. Trudności te istnieją tylko w starej szkole koedukacyjnej.

Aby poznać młodzież tak odrębnej szkoły i poza lekcjami, spędzałem wszystkie przerwy na dziedzińcu. Wzajemny stosunek męskiej i żeńskiej młodzieży był, jak na nasze pojęcia, może zbyt swobodny, a przecież podłożem tej swobody było nie co innego, jak żywiołowa radość życia i owa zażyłość rodzinna. Stosunek nauczyciela do młodzieży był bardzo bliski, wprost koleżeński. Wszystkim uczniom i uczenicom mówiono po imieniu i to nawet w klasach najwyższych. W niektórych klasach, między innemi w wyższej prymie, zauważyłem ku memu zdumieniu, że i naodwrót cała klasa, tak dziewczęta jak chłopcy, w ten poufały sposób odzywają się do profesora. Widząc moją trochę zdziwioną minę, oświadczył mi ów nauczyciel, że dopiero w takiej atmosferze może wywiązać się skutecznie ze swych zadań wychowawcy klasy.

Lichtwarkschule mieści się w gmachu nowym, dostosowanym do potrzeb szkoły. Gmach jako taki odzwierciadla całe życie

szkolne. Ośrodkiem kultury fizycznej jest, poza stadjonem, hala gimnastyczna wielkich rozmiarów z posadzką woskowaną, z przyległą szatnią i łazienkami, zaopatrzona bogato, pełna światła. Ośrodkiem kultury umysłowej, poza salami klasowemi, jest imponująca aula z pięknemi organami i przyległą salą muzyczną. Nauki przyrodnicze koncentrują się w różnych laboratorjach. Jedynie sale slojdowe były nieco upośledzone, gdyż znajdowały się na strychu. Kierownik zakładu usprawiedliwiał się tem, że nie przewidywał tak szybkiego rozwoju szkoły, która ze skromnych początków wzrosła do liczby 600 dzieci.

F. Kozanecki.
Gdańsk.

Z PIŚMIENNICTWA

Urzędowy Wykaz Druków wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej i druków polskich lub Polski dotyczących, wydanych zagranicą. Rocznik I, 1928, N-ry 1—29 (styczeń—czerwiec) i Rocznik II, 1929, N-ry 1—10. Warszawa, 1929. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Ukazanie się Urzędowego Wykazu Druków wydanych w Rzeczypospolitej Polskiej i druków polskich lub Polski dotyczących, wydanych zagranicą, powitała prasa perjodyczna wyrazami wielkiego uznania. P. Tadeusz Sterzyński w Nr. 288 tygodnika „Głos Prawdy" z dn. 10 marca 1929 r. pisze, iż „zyskaliśmy wydawnictwo dużego znaczenia i na wysokim stojące poziomie, które, rozwijając się i korzystając z doświadczeń, dobre usługi odda potrzebom państwowym oraz bibljografji polskiej". P. Zdzisław Dębicki w „Kurjerze Warszawskim" z dnia 26 lutego 1929 r. pod nagłówkiem: Nareszcie! wita wydawnictwo słowami: „Rzecz nieoceniona! Przestaniemy nareszcie błąkać się w poszukiwaniach i wyjdziemy na prostą i równą drogę. Z tą aktualną bibljografją w ręku możemy sobie jasno i wyraźnie zdawać sprawę z tego, jaki jest nasz dorobek naukowy i literacki. I nie tylko nasz w znaczeniu narodowem, lecz i tych obcojęzycznych obywateli państwa polskiego, których kultura rozwija się na naszej ziemi i pod osłoną naszych praw samodzielnie i bez przeszkód... Inicjatywie Ministerstwa W. R. i O. P., która zaspokaja jedną z najpilniejszych potrzeb i daje najszczegółowszy i najaktualniejszy przewodnik bibljograficzny do rąk wszystkich, którzy interesują się książką polską, w Polsce wydaną lub Polski dotyczącą, należy się najwyższe uznanie" [1].

Z całą słusznością powitał p. Zdzisław Dębicki Urzędowy Wykaz Druków słowem: „Nareszcie!" Rejestracja pełnego powstającego dorobku duchowego narodu i państwa czekała dość długo na realizację.

Anglja prowadzi taką rejestrację od r. 1802 początkowo pod tytułem: Incorporating Simpkins Bulletin of New Books and Bent's Literary Advertiser, następnie pod tytułem: The Pu-

---

[1] Nadto o Wykazie pisali: Piotr Grzegorczyk w Nr. 2 (1929) „Ruchu Literackiego", Ludomir Lewestam w Nr. 58 „Dnia Polskiego", Stanisław Pliszczyński w Nr. 11 „Przeglądu Księgarskiego" z dnia 17 marca (1929).

blisher and Bookseller. The official organ of the Book Trade of the United Kingdom; Francja od r. 1811 w Bibliographie de la France. Journal général et officiel de la librairie; od r. 1840 Niemcy w Wöchentliches Verzeichnis der erschienenen und der vorbereiteten Neuigkeiten des deutschen Buchhandels herausgegeben und verlegt vom Börsenverein der deutschen Buchhändler zu Leipzig; od r. 1871 Szwajcarja w postaci Bibliographie und literarische Chronik der Schweiz (Basel, Georg); od r. 1873 Hiszpanja w formie: Boletin de la libreria; od r. 1875 Belgja jako Bibliographie de Belgique. Journal officiel de la librairie; od r. 1886 Włochy dwa wydawnictwa: jedno państwowe: Bollettino delle pubblicazioni italiane ricevute per diritto di stampa della Biblioteca Nazionale (Firenze) oraz księgarskie: Catalogo mensile della libreria italiana, pubblicato dalla Associazione tipografico-libraria italiana; od r. 1889 podejmuje Belgja drugie wydawnictwo: Revue bibliographique belge; od r. 1893 Norwegja i Szwecja: Kvartalskatalog over norks litteratur. Udgiven af den Norske Boghandlerforening ved en komite (Oslo); od r. 1907 Rosja: Knižnaja Letopis i t. d.

W tej rejestracji przodują: Anglja, Włochy, Belgja, Francja i Niemcy. Inicjatywę podejmuje przedewszystkiem księgarstwo, następnie niezależnie lub w drodze współdziałania i państwo.

W Polsce „dorobek dotychczasowy jest poważny, często nie ustępuje zagranicy, a pod wielu względami znakomicie ją przewyższa"[1]. Dotyczy to przedewszystkiem wielkiego i niepospolitego dzieła Karola Estreichera Bibljografji Polskiej.

Dzieło Karola Estreichera kontynuuje prof. Stanisław Estreicher w Krakowie. Praca obejmuje przedewszystkiem ciąg dalszy alfabetycznej rejestracji druków z XV — XVIII wieku. Świeżo ukazał się tom obejmujący literę S. Palącą jest sprawa reedycji bibljografji wieku XIX, która właściwie dopiero teraz, w zmienionych warunkach politycznych i wobec dopływu nowych sił i zainteresowań, może być należycie podjęta i postawiona. Wiek XIX Karola Estreichera wymaga reedycji i dlatego, że „dział ten (w układzie alfabetycznym) składa się z kilku seryj wydanych różnemi czasy; wskutek tego poszukiwania są uciążliwe i niewygodne, a szybka orjentacja znacznie utrudniona", i dlatego, że „przybyło mnóstwo nowego materjału, który w zestawieniu bibljograficznem należałoby w całej pełni uwzględnić"[2]. Reedycja wieku XIX Karola Estreichera da pełny obraz dorobku duchowego

---

[1] Stefan Vrtel-Wierczyński: O najpilniejszych potrzebach naszej bibljografji. Przegląd Bibljoteczny, zeszyt 3, 1928.

[2] Tamże.

narodu, czego nie zastąpi ani kontynuacja Finkla w postaci Bibljografji historji polskiej nowożytnej 1815—1914, prowadzona w Gabinecie Nauk Historycznych Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, ani tem bardziej tak wartościowa, ale i niewystarczająca Literatura polska od początków do powstania styczniowego Korbuta, nie mówiąc o innych bardzo w stosunku do potrzeb nauki nielicznych bibljografjach specjalnych. Nad bibljografją polską wieku XX (za lata 1901—1925) pracuje Komisja Bibljograficzna Towarzystwa Naukowego Warszawskiego pod redakcją dyr. J. Muszkowskiego.

Wydanie końcowych tomów alfabetycznego układu Bibljografji Polskiej Karola Estreichera z w. XV—XVIII, zainicjowanie reedycji wieku XIX, wydatne poparcie prac nad Bibljografją polską wieku XX — to wszystko złożyć się powinno na najistotniejszy program pracy, stawiający Polskę w rzędzie państw przodujących w dbałości o własne zasoby duchowe.

Ukazanie się Urzędowego Wykazu Druków jest zjawiskiem niepowszedniej miary. Organizacyjnie dwa walory podnoszą wartość i wagę Wykazu: 1) oparcie o czynniki urzędowe, 2) udział sfer fachowych w prowadzeniu tej pracy, wymagającej doskonałej orjentacji, skrupulatności i ścisłości.

Czynniki urzędowe polskie już raz podjęły się podobnej roli. Był to Biuletyn Bibljograficzny, ogłaszany przez Wydział Prasowy Ministerstwa Spraw Wewnętrznych za rok 1919/20. Ile w tem efemerycznem wydawnictwie było braków — wykazał doskonały znawca przedmiotu dr. Stefan Vrtel-Wierczyński[1]. Nadewszystko brakowało czynnika fachowego, który tak wybitnie podniósł walory omawianego obecnie wydawnictwa.

Oparcie o czynniki urzędowe wykazu druków — wobec niezawsze zdrowych stosunków handlowych i do pewnego stopnia organizacyjnych w naszem księgarstwie — daje gwarancję ciągłości. Dotychczas tylko Przewodnik Bibljograficzny Władysława Wisłockiego, założony 1-go lipca 1878 r., utrzymał się najdłużej, po śmierci bowiem założyciela w 1900 r. z różnemi już dość częstemi zmianami dotrwał do 1914 r. i znowu wskrzeszony został w 1924 r., tym razem przez Bibljotekę Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, by żywot zakończyć coś z dwoma setkami prenumeratorów z końcem 1928 r. Inne czasopisma bibljograficzne miały okres trwania bardzo krótki.

I jeszcze jedno: żadne nie dawało pełnego dorobku. Zgoła inaczej wygląda Urzędowy Wykaz Druków. W uwagach wstępnych do rocz-

---

[1] „Organizacja bibljografji w Polsce", Lwów, 1921, str. 20 i 21, oraz o „Przewodniku Bibljograficznym" Władysława Wisłockiego we wstępie do zesz. 1—6 (1924) Przewodnika Bibljograficznego, Lwów.

nika I (1928) wskazane zostały źródła rejestracji urzędowej: od czasu wydania rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w porozumieniu z Ministrem Spraw Wewnętrznych z dnia 4 lipca 1927 r. w sprawie bezpłatnego dostarczania druków dla celów bibljotecznych i urzędowej rejestracji, ogłoszonego w Nr. 67 (poz. 595) Dziennika Ustaw R. P. i wejścia w życie z dn. 3 sierpnia 1927 r., zaczęły napływać do Ministerstwa W. R. i O. P. z całego terytorjum Rzeczypospolitej Polskiej egzemplarze bibljoteczne druków dla Bibljoteki Narodowej. „Jednocześnie rozpoczęto rejestrację, tworząc dwie oddzielne kartoteki: 1) czasopism i wydawnictw ciągłych, 2) druków nieperjodycznych".

Układ bibljografji druków nieperjodycznych obejmuje: 1) druki właściwe, 2) nuty i 3) mapy.

Po raz pierwszy obok druków polskich uwzględnione zostały także druki w językach: białoruskim, francuskim, hebrajskim, łacińskim, niemieckim, rosyjskim, ukraińskim i żydowskim, o ile są drukowane w Polsce. Z wielkim nakładem pracy ustalona została transkrypcja z języków: białoruskiego, hebrajskiego, rosyjskiego, starosłowiańskiego, ukraińskiego i żydowskiego.

Jako stały dodatek do Urzędowego Wykazu Druków wprowadzony został Wykaz druków nieperjodycznych polskich lub Polski dotyczących wydanych zagranicą: „Obejmuje on: 1) druki w języku polskim (bez względu na narodowość autora), 2) prace Polaków w językach obcych (bez względu na temat), 3) tłumaczenia dzieł polskich (bez względu na narodowość tłumacza), 4) prace autorów obcych, dotyczących Polski lub Polaków, wydane w językach obcych, 5) druki gdańskie i dotyczące Gdańska". Można już dzisiaj powiedzieć, że z tak nakreślonym programem Polska występuje jako wzór i przykład dla wielu obcych narodów.

Bibljografja drukuje się w drugim egzemplarzu po jednej stronie, co ogromnie uprości pracę przy katalogowaniu bibljotek różnego rodzaju i typu. Bibljoteki uniwersyteckie prowadzą jeszcze jedną dużej wagi pracę, związaną z urzędową rejestracją druków. Są to bibljografje regjonalne: Bibljoteka Uniwersytecka w Poznaniu ogłasza w „Kurjerze Poznańskim" bibljografję regjonalną województwa poznańskiego na podstawie obowiązkowych egzemplarzy bibljotecznych, Bibljoteka Uniwersytecka we Lwowie ogłasza w „Dzienniku Lwowskim" tygodniową bibljografję regjonalną z województw lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego i wołyńskiego, Uniwersytecka Bibljoteka Publiczna w Wilnie w „Dzienniku Wileńskim" — urzędową bibljografję regjonalną swego terenu.

W związku z Urzędowym Wykazem Druków wystąpił p. Czesław Gutry z samodzielną i niepraktykowaną inicjatywą w postaci Projektu wydawnictwa bibljografji regjonalnej. Wyzyskany został skład Urzędowego Wykazu i uszeregowany wedle układu geograficznego. W projekcie przyjęty został „Układ następujący: poszczególne pozy-

cje dobrane według regjonów, zaczynając od regjonów największych. A więc na czele stoi dział druków, których przedmiot ma związek przynajmniej z dwoma częściami świata, poczem części świata, w ramach części świata oddzielne państwa, w ramach państwa — dzielnice, w ramach dzielnic (województw) — powiaty"[1].

Urzędowy Wykaz Druków da się wyzyskać do najrozmaitszych celów oraz form propagandy słowa drukowanego w Polsce. O jednej z nich wspomina p. Gutry. Byłby to „układ według dziedzin kultury (systematyczny) lub przedmiotowy (dla księgarzy i publiczności; wybór)". Ukazanie się Urzędowego Wykazu Druków pod kierunkiem sfer fachowych Ministerstwa W. R. i O. P. zmusza czynniki społeczne, przedewszystkiem księgarstwo, do podziału pracy. Korzystając z tak wzorowego Urzędowego Wykazu Druków, księgarstwo musi podjąć się roli wydawania bibljografji w układzie przedmiotowym, musi również wskrzesić miesięcznik wielce zasłużony przedwojenny: Książkę i to na tym poziomie, jaki mu w 1914 r. dało Ossolineum we Lwowie.

Warszawa. *Aleksander Patkowski.*

Ernest Barker. King's College, London. National character and the factors in its formation. London 1927, Methuen and Co. Str. VI + 288.

Czy charakter narodowy jest niezmienny? Czy dokonywa się w nim jaka ewolucja? Czy można na tę ewolucję wpływać w tym lub w innym kierunku? — Oto pytania zasadnicze, jakie stawia autor na wstępie swego dzieła. Następnie przechodzi do przeglądu czynników, jakie wpływać mogą na psychikę narodową. Dzieli je na materjalne i duchowe. Do pierwszych zalicza wpływy genetyczne (rasa), geograficzne (ziemia i klimat) i ekonomiczne (zaludnienie i zajęcia ludności). Do drugich, według autora, należą czynniki polityczne (prawa, forma rządu), religijne (wpływ wierzeń, uznanych przez dane społeczeństwo, oraz kościoła, który wierzenia te reprezentuje) i kulturalne (język, literatura piękna, literatura naukowa). Wreszcie do tej kategorji należą wpływy ideałów i systemów wychowawczych, których rozwój zależny jest z jednej strony od niektórych z wymienionych powyżej czynników, z drugiej zaś strony sam na niektóre z nich pod pewnemi względami wpływa.

Ścisłe rozgraniczenie czynników materjalnych od duchowych jest niemożliwe, a wpływy ich, krzyżując się i plącząc wzajemnie, mogą dawać wyniki nieraz nieobliczalne. Przytem pamiętać należy, że poza wpływami niezależnemi od ingerencji człowieka (rasa, klimat) istnieją i takie, które,

---

[1] Czesław Gutry: Projekt wydawnictwa bibljografji regjonalnej. Warszawa, 1929. Str. VII.

wpływając na psychikę narodową, mogą być również przez tę psychikę modyfikowane i zmieniane. Stąd możliwość niezliczonych zmian i powikłań.

Autora one nie przerażają. Bardzo pewną ręką poczyna on wieść nas przez sploty tych powikłań, twierdząc, iż mimo pozornego chaosu wpływów dadzą się wytknąć linje zasadnicze psychiki narodowej i jej cechy charakterystyczne. Odróżniając zaś w tejże psychice dane przyrodzone („nature") od wartości nabytych na drodze rozwoju kulturalnego i wychowania („nurture"), dochodzi Barker do niesłychanie krzepiącego wniosku, że naród może też wpływać świadomie na rozwój lub modyfikację swego charakteru, że więc losy przyszłości ma do pewnego stopnia w swem ręku. Czynniki bowiem duchowe, zależne od ludzkiego działania, są, zdaniem jego, znacznie ważniejsze od czynników materjalnych. Myśl tę przeprowadza on konsekwentnie w całem dziele.

Z tego wynika, że, przechodząc do ściślejszej analizy wymienionych powyżej wpływów, przyznaje Barker czynnikowi rasy bardzo niewielkie znaczenie. Zdaniem jego, wyrazu rasa nadużywano niejednokrotnie, dopatrując się stojącej poza nim wszechpotężnej, twórczej siły. Nie zdawano sobie też dokładnie sprawy z natury tego pojęcia. Antropolog widział w niem wartości biologiczne, filolog — językowe, etnolog — etnologiczne, wreszcie dziejopis — historyczno-polityczne. Nad tą mieszaniną pojęć przechodzi życie i rzeczywistość do porządku, wykazując, że narody, należące pod względem antropologiczno-biologicznym do tej samej rasy, różnią się pomiędzy sobą językiem, a narody, złożone z różnorodnych elementów antropologicznych, tworzą nieraz jednolite jednostki polityczno-państwowe. Ażeby zatem uniknąć nieporozumień, ujmuje Barker pojęcie rasy w najciaśniejszych, jedynie antropologicznych granicach, i, opierając się na pomiarach czaszki, uznaje ustalony przez antropologów podział zaludnienia Europy na trzy odmiany rasowe: północną, alpejską i śródziemnomorską. Poczem, przechodząc do Anglji, jako do kraju, któremu swe badania specjalnie poświęca, odnajduje w niej mieszaninę rasy śródziemnomorskiej (Celtowie) z północną (Anglosasi) i nader ostrożnie wyprowadza ostateczne wnioski. Przestrzega przed przesadną oceną wartości rasy północnej, oceną, która doprowadziła w Niemczech do ekscesów pangermanizmu. Przodkom anglosaskim przyznaje znaczny zapas sił fizycznych, zdolności, wywołane koniecznością, do opanowania morza, energję przy zamiłowaniu przygód i pędzie do rozprzestrzeniania swych posiadłości na drodze kolonizacji. W rasie śródziemnomorskiej widzi uzdolnienie do wytrwałej, przemyślnej pracy. Połączenie obu tych ras uważa za korzystne dla organizmu narodowego i państwowego późniejszej Anglji.

Tu podkreślić należy pogląd Barkera na mieszaninę ras wogóle. Bezwzględna czystość rasy wydaje mu się (o ileby nawet istniała) wartością raczej ujemną. Rozróżnia jednak dobre i złe połączenia. Współdziałanie na jednym terenie różnych ras europejskich uznaje za korzystne dla organizmu

narodowego. Łączenie się natomiast rasy czarnej z białą, pierwiastków zachodnich ze wschodniemi, może — według niego — wywołać ujemne następstwa.

I geograficzny czynnik (ziemia oraz klimat) nie decyduje zasadniczo o cechach narodowego charakteru. Barker broni się bardzo mocno przed geograficznym determinizmem, który z warunków terytorjalnych i klimatycznych czyni pierwiastki twórcze duszy narodowej. Warunki geograficzne, według Barkera, dostarczają tylko pewnych „możliwości" (possibilities), które dany naród tak lub owak może wyzyskać, wpływając na nie swą pracą.

Do czynników ważniejszych w tym dziale zalicza pisarz angielski rozmiar i położenie geograficzne danego terytorjum, ale i tu podkreśla wagę czynników psychicznych, które np. Anglji kazały ruszyć na podbój morza, gdy również niem oblana Irlandja wybrała życie lądowe. Bardziej działa na wyrobienie charakteru narodowego charakter granic danego kraju. Ich obronność lub nieobronność może mieć wpływ na ustrój administracyjny i polityczny państwa oraz na jego stosunki z państwami ościennemi. Ale i tu niezmiennych zjawisk nie można oczekiwać i nie wolno wyprowadzać zbyt schematycznych wniosków. Toż samo powiedzieć należy w stosunku do naturalnych, przyrodniczych zasobów danego kraju. Popychają one wysiłki wytwórcze narodu w takim lub innym kierunku, ale podlegają również wpływowi tych wysiłków. A im naród jest zdrowszy psychicznie, im silniejszy, tem niezależniej ukształtuje się jego stosunek do geograficzno-fizycznych warunków krainy, którą zamieszkuje.

Czynniki ekonomiczne, a więc charakter i stopień zaludnienia danego kraju oraz zajęcia ludności, to grupa pośrednia pomiędzy pierwiastkami materjalnemi i duchowemi. Mniej tu pola do deterministycznych wniosków, więcej zaś do uznania wpływów psychiki narodowej. Bogactwa naturalne stanowią podstawę wszelkich poczynań ekonomicznej natury, ale, jak to już powyżej podkreślił autor, wyzyskanie tych bogactw zależne jest od woli i inteligencji danego społeczeństwa. Poruszając sprawę rozwoju wielkiego przemysłu i związanej z nią walki pomiędzy kapitałem i pracą, nie odmawia autor pewnej wagi prądom, które dzielą społeczeństwo na klasę kapitalistów i klasę proletarjuszów. Nie wierzy jednak, by ten podział mógł istotnie zaciążyć nad faktem istnienia narodu takiego, jaki wieki całe wytworzyły, mimo bowiem syndykatów i związków, duch narodowy zdoła zawsze, zdaniem jego, dojść do głosu, gdy poczuje, że coś grozi jego najświętszym tradycjom i wierzeniom. Urbanizację, skupienie ludności po wielkich miastach, uważa autor za normalny wynik silnego uprzemysłowienia kraju. Dostrzega ujemne strony tego skupienia. Nie uznaje jednak lekarstw sztucznych, jakiemi są, według niego, wpływy zdążające do zmniejszenia przyrostu ludności, sztuczna emigracja i t. p. Daleko silniej mogą w sprawie tej podziałać czynniki wychowawcze, które, rozwijając i wzmacniając dodatnie cechy charakteru i kultury obywatelskiej, zmniejszają ujemne wpływy, na jakie

ludność wielkich miast bywa narażona. Stanowisko, jakie w społeczeństwie zajmuje kobieta, stosunek ilościowy obu płci, są ważnemi czynnikami, gdy mowa o charakterze narodowym. Nie mniej ważnym jest stosunek ilościowy starszych i młodszych pokoleń. Jednem z trudniejszych społecznych zadań jest, według Barkera, pogodzenie aspiracyj młodzieży z tradycją, jaką przedstawia stare pokolenie.

Przegląd czynników psychicznych poprzedza autor ciekawym rozdziałem o rozwoju i znaczeniu ducha narodowego. Według niego, duchowa treść życia narodowego rozwija się w dużej mierze bez świadomości narodu. Pojęcie państwa było historycznie wcześniejsze od pojęcia narodu. Formy, jakie państwo w drodze swego rozwoju przybierało, były różne. Przegląd ich rozpoczyna autor od typu państw-miast (Babilon, państewka greckie). Potem przechodzi do typu starożytnego imperjum, odziedziczonego przez średniowiecze Europy. Rozwój tego imperjum komplikuje się jego stosunkiem do Kościoła. Około r. 1000 manifestują się pierwsze przejawy tego procesu duchowego, który miał wytworzyć narody. Państwo jest formą, w której zwolna i bezświadomie kształtuje się treść aspiracyj narodowych. Pewną pomocą dla tych aspiracyj, a jednocześnie ich wynikiem, są tworzące się w epoce Reformacji kościoły narodowe. Jednak ani Bodin ani Montesquieu nie rozumieją jeszcze znaczenia wyrazu n a r ó d, n a r o d o w o ś ć. Pojęcie to poczyna się przebijać w pismach Rousseau, w teorjach Hegla i Fichtego. Wreszcie dochodzi do pełnego sformułowania u Mazziniego.

Poza literaturą, w życiu, trzy fakty historyczne sprowadziły rozbudzenie się drzemiącego dotąd poczucia narodowości. Były niemi: 1) r o z b i ó r P o l s k i, t. j. wysiłek skierowany ku zniszczeniu tego poczucia, wraz z narodem, który je reprezentował, a przynoszący wręcz nieoczekiwane rozbudzenie świadomości narodowej, 2) rewolucja francuska, która była, pomimo swych haseł międzynarodowych, wyrazem silnego patrjotyzmu, wreszcie 3) wojny napoleońskie, tak bardzo budzące nacjonalizm w Europie. Odtąd nie państwo stanowi o bycie narodu, lecz naród o bycie państwa. Z biegiem czasu nacjonalizmowi przychodzą w pomoc idee demokratyczne (Mazzini, Garibaldi, Cavour, potem Palacki, Massaryk). Obok pragnienia swobody dla narodu, pojawia się pragnienie swobody dla obywatela. Tu zaznaczyć należy, iż Barker przeprowadza ścisłe rozgraniczenie pomiędzy rewolucyjnym demokratyzmem Mazziniego i internacjonalistycznemi hasłami najpierw francuskiego a potem niemieckiego socjalizmu.

Ustaliwszy linję rozwojową, po której kroczył duch narodowy, stara się Barker określić, na czem treść tego ducha polega. Nie wierzy on w mistyczną nadindywidualną „âme du peuple". Według niego naród nie jest niczem innem, jak tylko jednostką zbiorową, której poszczególne elementy połączone są węzłami wspólnych idei. Idee te są własnością pokoleń przeszłych, obecnych i przyszłych. Składają się one na tradycję narodową.

a nici tej tradycji dają się odnaleźć w dziedzinie prawa i rządu, wierzeń religijnych, języka i piśmiennictwa oraz instytucyj wychowawczych.

W rozdziale, poświęconym analizie czynników prawno-politycznych, zastanawia się autor nad stosunkiem narodu do konstytucyj i praw, jakie nim rządzą. Zdaniem jego, instytucje te nie są nieomylnym wyrazem ducha narodowego, często rodzi je przypadek, wola pojedyńczego człowieka. Ustaliwszy się, stają się one jednak wychowawcami charakteru narodowego i na losy danego społeczeństwa poważnie wpływać mogą.

Wypowiedziawszy to twierdzenie, motywuje je autor przy szczegółowym przeglądzie czynników prawno-politycznych i konstytucji angielskiej (Parlament, Magna Charta, Common law). M. in. zdaniem jego, prawo, uprzywilejowujące najstarszegoo syna w szlacheckiej rodzinie, a zmuszające młodszych do mieszania się z resztą społeczeństwa, miało wpływ dodatni, zapobiegało ekskluzywności szlachty, łagodziło antagonizmy klasowe i stało się podstawą normalnego układu sił w parlamencie. Dlatego też, twierdzi Barker, pojęcie marksowskie walki klas, które łatwo przyjęło się w Niemczech, było przez dłuższy czas czemś obcem w Anglji. Duży też nacisk kładzie autor na korzystny wpływ samorządów lokalnych w poszczególnych hrabstwach. Instytucje samorządowe, od których zależne były losy prowincji, wcześnie wyrobiły w narodzie zdolności samodzielnego myślenia, umiejętnego formułowania swych myśli oraz poczucie odpowiedzialności za sprawowane rządy. Pod koniec tego rozdziału, pomimo optymizmu i wiary w polityczne wyrobienie społeczeństwa, nie tai autor niebezpieczeństwa, jakie sprowadzić mogą podkreślone już powyżej prądy socjalne, pragnące przeciwstawić jedności narodowej — jedność zawodową, dla których interesy danego prowincjonalnego okręgu są mniej ważne od interesów zawodowego związku, a powaga parlamentu mniejsza od powagi międzynarodowych kongresów. Nie poddaje się jednak pesymizmowi i zamyka rozdział twierdzeniem, iż nawet programy rewolucyjne, dzięki politycznemu wyrobieniu społeczeństwa angielskiego, przejdą przez sąd parlamentu i, o ile sądzona im jest realizacja, przeprowadzone będą na drodze legalnej.

Analizując wpływ czynników religijnych na charakter narodowy, podkreśla Barker na samym wstępie doniosłość tych czynników. Zdaniem jego, jedynie religja i działalność kościoła uratowały Neogreków od doszczętnej zguby, dając im ideał braterstwa, jako wzór w życiu narodowem, ucząc ich znosić prześladowania i krzepiąc nadzieją, że te prześladowania skończyć się muszą. Szkoci całą swą psychikę narodową zawdzięczają kalwinizmowi, który przeniknął swym duchem instytucje polityczne i społeczne i jest dla Szkotów pojęciem realniejszem od pojęcia państwa. Przechodząc do stosunków czysto angielskich, podkreśla autor, iż Kościołowi katolickiemu zawdzięcza Anglja w wiekach średnich organizację i dyscyplinę, które ten kościół odziedziczył po państwie rzymskiem. Późniejszy ustrój hrabstw wzorowany był na ustroju diecezjalnym, zaprowadzonym przez biskupów. Od władz

kościelnych nauczył się naród angielski pierwszych zasad prawa moralnego. Kościół katolicki dał mu pisarzy takich, jak Langland, dał też pierwszych obrońców swobód i wolności obywatelskich (Tomasz Becket, Langton, Simon de Montfort). Kościół reformowany odegrał dużą rolę w dziejach kultury społecznej. Na polu działalności edukacyjnej i filantropijnej pracowali zarówno duchowni anglikańscy jak i nonkonformiści. Dziś, według Barkera, religja i instytucje kościelne mają ogromne zadanie przed sobą. Wspierając się na nauce chrześcijańskiej, winny one dążyć do usunięcia przedziału, jaki istnieje między przepisami tej nauki a praktyką życia, winny współdziałać w pokojowem rozwiązywaniu zawikłanych problemów społecznych, w łagodzeniu konfliktów ekonomicznej natury.

Widzieliśmy, że Barker oddziela dziedzinę języka od dziedziny rasy. Język, zdaniem jego, ma na narodowy charakter wpływ pośredni, jako narzędzie piśmiennictwa. Piśmiennictwo zaś, to jeden z najważniejszych czynników w kształtowaniu psychiki narodu. Jako skarbiec tradycji, jako zachowawca ideałów przeszłości staje się ono potężną spójnią, łączącą zarówno indywidua, jak i warstwy całe w zwartą, organiczną całość. Spopularyzowanie literatury narodowej prowadzi do wzmocnienia narodowej jedności. Ponieważ w każdym rozdziale obok uwag ogólnych poświęca autor najwięcej miejsca Anglji, więc też i teraz czyni on przegląd wartości wychowawczych najpierw w angielskiej literaturze pięknej, a potem w piśmiennictwie naukowem. W pierwszej, poza cechami indywidualnemi twórców, dopatruje się mocnej więzi tradycjonalizmu oraz dostrzega stałe zajmowanie się problemami etycznemi, dużo kolorytu lokalnego wraz z zamiłowaniem do tematów dziejowych i rodzimie obyczajowych, a więc kształcących i charakter narodowy i poczucie narodowej odrębności. W literaturze moralnej i politycznej odnajduje autor stale powtarzające się nakazy, które jednostkom zalecają poszanowanie obowiązku, państwu zaś uznawanie praw i swobód jednostki. Czy prądy, płynące obecnie ze znaczną siłą z zewnątrz, nie skrzywią tej linji kształcącej i wychowawczej, jaką naród w swem piśmiennictwie znajdował? Na to pytanie nie daje Barker stanowczej odpowiedzi. W wyrobionym przez wieki całe indywidualiźmie angielskim, który się łączy z silnem poczuciem narodowem, widzi autor gwarancję przeciwko zbyt gwałtownym przemianom, jakie w psychice narodowej wspomniany import mógłby sprowadzić.

Badając kwestję wpływu szkolnictwa na charakter narodowy, widzi Barker w tym zakresie kilka zasadniczych kierunków. W społeczeństwie, utrzymującem ustrój stanowy, programy szkolne są tworzone pod kątem widzenia zachowania w stanie niezmiennym dotychczasowej budowy społecznej. Przy silniejszej demokratyzacji szkolnictwa uwzględniane są uzdolnienia uczniów i dawana im możność swobodnego wybijania się ponad zajmowane dotąd stanowisko społeczne. Inną jeszcze różnicę dostrzec można, jeśli chodzi o stosunek programów szkolnych do praktycznych zagadnień życia. Już

w średniowieczu wytworzyły się dwa równoległe kierunki kulturalno-wychowawcze. Szkoła kształciła uczonych, dwory wychowywały młódź rycerską w tym kierunku, by ta umiała żyć według nakazów obyczajowo-moralnych, jakie jej stan narzucał. Te dwie idee wychowawcze — pisze Barker — idea książki i idea praktycznego czynu dziś jeszcze przejawiają się obok siebie. O wpływie szkoły na charakter narodowy decyduje popularyzacja jej programów, ich szerokie rozprzestrzenienie. Stopień tej popularyzacji zależny jest od czynników decydujących o danym ustroju szkolnym. O ile sprawy wykształcenia pozostawione są inicjatywie prywatnej, wyniki mogą być nikłe, raczej sporadyczne. Gdy decyduje czynnik rządzący, jak np. Kościół w wiekach średnich, skutki tej pracy będą znacznie wydatniejsze. Stąd wniosek, że najsilniejsze wpływy może zdobyć szkoła państwowa. W tym stanie rzeczy widzi autor angielski obok wielu czynników dodatnich i pewne niebezpieczeństwo. Państwo może, zdaniem jego, nadużywać swego wpływu na szkołę, a przez nią na społeczeństwo dla celów wyłącznie politycznych. Szkoła, opanowana przez czynniki państwowe, może stać się narzędziem wpływów stronnictwa rządzącego.

Czyniąc przegląd stosunków szkolnych w Anglji, badając ich rozwój, stwierdza Barker, iż rozwój ten dokonał się tam z korzyścią dla psychiki narodowej. Szkoła angielska umiała się zdemokratyzować zgodnie z wymaganiami czasu i, obok zagadnień naukowych, znaleźć w swych programach także miejsce dla praktycznych zadań życia. Umiała również przyznać w tych programach należne miejsce czynnikom tak ważnym, jak wykształcenie i wychowanie religijne. Jest ona zależna od organów państwowych, lecz centralizacja tych organów i ich należyte wyrobienie pozwalają uniknąć jednostronnego, skostniałego biurokratyzmu. Inicjatywa nauczycieli nie jest krępowana. Szkolnictwo zaś prywatne, mniej wpływowe od państwowego, stanowi jednak siłę poważną i pełną ożywczej inicjatywy.

Stanąwszy u kresu swej pracy i zsumowawszy poniekąd wyniki przeprowadzonych badań, zapuszcza Barker wzrok w przyszłość. Pojmuje on komplikacje, jakie ona przynieść może, przeczuwa, że mogą działać w niej obce, nieznane siły. Lecz nie lęka się tej przyszłości. Wszelkim bowiem konfliktom zdoła stawić czoło naród, o ile tylko charakter swój, swą moc narodową będzie należycie rozwijał. To zaś leży w obrębie jego możności i jego woli.

Książka Barkera powstała na podstawie cyklu 10 wykładów, wygłoszonych przezeń w r. 1925/26 na uniwersytecie w Glasgow na kursie poświęconym nauce obywatelstwa. Pojęcie obywatela winno być, zdaniem autora, historyka z zawodu, pojmowane konkretnie. Cechy i obowiązki obywatela pewnego kraju są tworem historycznym, który należy poznać, badając jego kształtowanie się w ciągu dziejów. Autor jest zdania, że poznanie, jak naród doszedł do tego, czem jest obecnie, jest najlepszą drogą do zdobycia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób może zrobić się innym, niż jest teraz; zna-

jomość czynników i procesów stawania się narodu w przeszłości może dać wskazania co do rozwoju w przyszłości. Książka napisana jest zatem dla Anglików i mówi najwięcej o Anglji. Zasługuje jednak na pilne przestudjowanie wszędzie, gdzie tylko sprawa wychowania narodowego jest należycie pojmowana i oceniana. Nie twierdzę, by schemat, przez uczonego angielskiego stworzony, dał się wszędzie bez zmian stosować. Jestem jednak przekonana, że w wielu wypadkach i na wielu terenach można, modyfikując go nieco, stworzyć z niego doskonałe ramy dla owocnych, samodzielnych badań.

Kraków. *M. Dynowska.*

Ernest Savary. Le cinéma et l'école. Extrait de l'Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse. Lausanne — Genève, 1925. Librairie Payot et Cie. Str. 33.

Wobec szczupłej u nas literatury, traktującej sprawę kinematografu dla użytku szkolnego, warto zapoznać się z treścią niewielkiej broszurki p. Savary, kierownika szkolnictwa elementarnego w kantonie Vaud.

Autor odnosi się przychylnie do roli, jaką kino odgrywa i odegrać może w nauczaniu i wychowaniu. „Kino musi stać się pierwszorzędnem narzędziem wychowawczem" — twierdzi na początku swej pracy.

Niestety, nieliczne są jeszcze filmy opracowane istotnie metodycznie i specjalnie dla użytku szkoły. Jest to zrozumiałe. Przedewszystkiem wydanie filmu naukowego jest bardzo kosztowne i skomplikowane. Taśma z życia pszczół np. wymagała 2 lat pracy i wielkich kosztów. Film, mający przedstawiać wzrost dębu, opracowywany w Ameryce, wymaga 43.800 zdjęć w ciągu 10 lat, dokonywanych w przerwach jednogodzinnych.

Pierwsze próby filmu szkolnego podjęli zwykli przedsiębiorcy filmowi. Rezultaty były dla pedagogji raczej ujemne. Nieco później władze szkolne wzięły w swe ręce organizację tych przedstawień. Trzeba jednak było dłuższego czasu prób i doświadczeń, by z tej inicjatywy wyłonił się istotny film szkolny.

Właściwie bardzo wiele tu jeszcze jest do zrobienia. Film szkolny, mówi autor, dopiero wówczas zasłuży na swą nazwę, gdy będzie wykonany pod kierunkiem profesorów, nauczycieli, uczonych łącznie ze specjalistami ekranu.

P. Savary żąda specjalnego opracowywania filmów szkolnych jako środków nauczania, a następnie metodycznego ich demonstrowania przed młodem audytorjum. Film szkolny powinien być żywą ilustracją lekcji oraz książki szkolnej. Należy wytworzyć kontakt między książką i filmem. Stworzenie pewnej liczby filmów w związku z treścią wydawanego podręcznika szkolnego odbiłoby się bardzo dodatnio, gdyż redukując w nim do minimum liczbę ilustracyj, wpłynęłoby na potanienie książki. Przytem filmy, powstałe pod kierunkiem autora danej książki, idąc równolegle z tekstem i myślą autora, nabrałyby istotnej wartości naukowej. Współpraca tego rodzaju istnieje już we Francji między firmami kinematograficznemi Pathé

i Gaumont z jednej strony, a księgarniami wydawniczemi Delagrave, Hachette et Cie, Larousse, Gaston Doin, Gauthier-Villars i t. d.

Posiłkowanie się kinem w szkole uwarunkowuje autor ze stanowiska higjeny pewnemi przepisami. Przedewszystkiem nadużycie ruchomych obrazów może spowodować u widzów zaburzenia wzrokowe. Olśnienie rażącem i gwałtownem światłem budzi uczucie przykre, któremu może towarzyszyć uszkodzenie siatkówki oka. Źle wpływa na wzrok dziecka drganie obrazu, zbyt szybkie przesuwanie taśmy, raptowne zmiany intensywności światła. Dzieci krótkowzroczne bardzo szybko odczuwają znużenie przy wyświetlaniu obrazu. Autor poleca również zwracać uwagę na umysłowe znużenie, występujące u dzieci wskutek zbyt silnego podniecenia strony wzruszeniowej. Wytężenie umysłowe i nerwowe objawia się bólem głowy, na który dzieci często narzekają po skończonych przewlekłych seansach.

Wogóle autor jest przeciwnikiem kina dla dzieci poniżej lat 10. Co do samych wyświetlań filmów jako maximum czasu określa on 20—30 minut, jako maximum częstości seansów — jeden na tydzień.

Dla tych, którzy mają zamiar stosować kino w szkole, praca p. Savary daje wiele czysto technicznych wskazówek, jak należy obchodzić się z aparatem, urządzeniem ekranu, kręceniem taśmy i t. p.

Rozdział VI poświęcony jest stronie dydaktycznej: a zatem użyteczności filmu jako środka pomocniczego przy lekcji geografji, przyrody, nauki o rzeczach, przy nauce języka i t. p.

Tutaj autor zwraca uwagę, iż film powinien iść właściwie wślad za lekcją, wygłaszaną przez nauczyciela, a nigdy jej nie poprzedzać, gdyż lekcja to nie objaśnienie do filmu, lecz odwrotnie. Poza tem nauczyciel obowiązany jest zapoznać się dokładnie przed lekcją z treścią obrazów filmowych. Wyjaśnienia przy filmie, o ile są potrzebne, należy dawać ścisłe, jasne, zwięzłe.

Piękne zadanie ma kino przy rozwijaniu i nauczaniu dzieci anormalnych, moralnie zaniedbanych i głuchoniemych. Wielką trudnością w nauczaniu anormalnych jest obudzenie i utrzymanie w napięciu ich uwagi. Otóż sprecyzowanie wiadomości już zdobytych, wzbogacenie słownika, zatrzymanie uwagi dziecka na danym przedmiocie — wszystko to film znakomicie ułatwia. U głuchoniemych organ widzenia zastępuje w dużej mierze brak słuchu. Kino odkrywa im bogate światy, pozwalając brać udział w życiu całego świata. W ćwiczeniach dla niemych ścisłe i częste powtarzanie odgrywa poważną rolę. Film ułatwia znakomicie tę pracę.

W ostatnim rozdziale mamy nieco danych z rozwoju kinematografji szkolnej we Francji, w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Szwajcarji.

We Francji — dzięki subsydjom rządowym (dekret z dnia 31 lipca 1923 r.), pracy komisji kinowej, specjalnie wyłonionej przy Muzeum Pedagogicznem w Paryżu, wreszcie także dzięki inicjatywie prywatnej odnośnych stowarzyszeń — wiele bardzo szkół korzysta już dziś z aparatu kinowego.

W roku szkolnym 1922/23 sama tylko komisja kinowa przy Muzeum Pedagogicznem wypożyczyła szkołom 42.000 filmów drogą pocztową, nie licząc wypożyczonych osobiście przez nauczycieli. Komisja ta sporządza poza tem katalogi filmów, nadających się do użytku szkolnego, ułatwiając tym sposobem orjentowanie się w materjale bogatym, lecz o różnolitej wartości, dostarczanym szkołom przez firmy prywatne.

Komisja kinowa Departamentu Oświecenia Publicznego w Genewie spełnia podobną rolę w Szwajcarji, wypożyczając filmy i układając katalogi filmów dla użytku szkolnego.

Na 38.000 zakładów szkolnych, objętych ankietą w Ameryce (dane zebrane z przed 1925 r.), zaledwie 6.800 nie posiada własnych aparatów kinowych. Film odgrywa tam również poważną rolę w oświacie pozaszkolnej. 6.000 firm fabrycznych demonstruje w godzinach lunch'u filmy pouczające. Film przeniknął i do kościoła. 44.000 kościołów, w tem 17.000 katolickich, korzysta zeń dla swych wiernych.

Warszawa. *Wacława Kiślańska.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

W. Przanowski, M. Szczawińska, J. Wójcik. Samorząd w szkole powszechnej. (Przykłady realizacji). Z przedmową prof. B. Nawroczyńskiego. — Bibl. Dz. Ped. Nr. 17. — Warszawa 1928. „Nasza Księgarnia". Str. 160 + 16 fotogr.

Bogdan Nawroczyński. Swoboda i przymus w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych. — Bibl. Dz. Ped. Nr. 18. — Warszawa 1929. „Nasza Księgarnia". Str. 208.

Tomasz Doświadczyński. Dialog o reformie szkolnej. Warszawa 1928. M. Arct. Str. 63.

Ed. Claparède. Szkoła na miarę. Przekł. Z. Ziembińskiego. Warszawa 1928. M. Arct. Str. 39.

Młodzież szkół zawodowych w świetle badań psychotechnicznych. — Prace Instytutu Psychotechnicznego. — Warszawa 1929. Nakł. T-wa Patronat nad Polską Młodzieżą Rzem. i Przem. Str. 171.

Władysław Grabski. Kultura wsi polskiej i nauczanie powszechne. Warszawa 1929. F. Hoesick. Str. 66.

Władysław Grabski. Wychowanie gospodarcze społeczeństwa. Warszawa 1929. F. Hoesick. Str. 57.

KRONIKA

WYSTAWY SZKOLNE W KURATORJACH OKRĘGÓW SZKOLNYCH

W związku z przygotowaniami do Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jeszcze w kwietniu 1928 r. powzięło decyzję co do zorganizowania miejscowych wystaw w Kuratorjach Okręgów Szkolnych i wydało pod tym względem odpowiednie zarządzenia.

Wystawy te projektowane były pierwotnie na wrzesień 1928 r., organizacja ich uległa jednak pewnej zwłoce i została ostatecznie ustalona dopiero na zjeździe delegatów Kuratorjów, odbytym w Warszawie w dniach 6—7 listopada 1928 r.

Jednym z ważniejszych celów obrad tego zjazdu było poinformowanie zebranych o decyzji ujęcia Wystawy Ministerstwa W. R. i O. P. w „zagadnienia" i w ten sposób zorjentowanie delegatów Kuratorjów co do kierunku przygotowania wystaw miejscowych.

Z toku dyskusji wyłoniło się jasno, że wystawy miejscowe są konieczne, że przyniosą wielostronny pożytek, a przedewszystkiem: 1) dostarczą materjałów i eksponatów na Wystawę w Poznaniu i 2) zobrazują dorobek szkolnictwa na terenie danych Okręgów Szkolnych.

Powyższe względy przemawiały za urządzeniem wystaw miejscowych — pomimo większych lub mniejszych trudności, wysuwanych przez delegatów, a dotyczących realizacji tego rodzaju przedsięwzięcia.

Miejscowe wystawy odbyły się we wszystkich Okręgach Kuratoryjnych i w Województwie Śląskiem w ciągu miesięcy: od grudnia 1928 do stycznia 1929 r. Najwcześniejszą z nich była wystawa Wydziału Ośw. Publ. Woj. Śląskiego, otwarta dnia 20 grudnia 1928 r., najpóźniejszą — wystawa w Warszawie, zamknięta w początkach lutego 1929 r.

Należy nadmienić, że wiele z tych wystaw było poprzedzonych mniejszemi wystawami w obrębie Inspektoratów Szkolnych lub nawet poszczególnych szkół.

Organizacja wystaw miejscowych odbiegała naogół od koncepcji „zagadnień", przyjętej przez Ministerstwo dla Powszechnej Wystawy Krajowej. Tłumaczy się to głównie tem, że przygotowania do wystaw miejscowych szły poprzednio po linji przedstawienia całego szkolnictwa według typów szkół,

a były one przeważnie dosyć daleko posunięte i niesposób już było zmieniać koncepcji w trakcie ostatecznych prac.

Jedynie Kuratorjum Warszawskie uwzględniło w swojej wystawie nie typy szkolnictwa, lecz „zagadnienia" — te same, które mają być na Wystawie ogólnej w Poznaniu w dziale Ministerstwa W. R. i O. P.

Niektóre Kuratorja, ujmując organizację swoich wystaw według typów szkolnictwa, starały się jednak wykazać zazębienia szkół różnych typów pod względem programów i metod pracy. W innych te rzeczy występowały niedość wyraźnie. Czasami nawet bezpośrednie porównywanie różnych typów szkół utrudniała ta okoliczność, że eksponaty szkół powszechnych mieściły się w innych lokalach, niż eksponaty szkół średnich ogólnokształcących lub seminarjów nauczycielskich. Wszędzie również — z wyjątkiem Okręgu Lwowskiego i Śląska — brakowało szkół zawodowych. Pewne fragmenty szkolnictwa zawodowego znalazły miejsce na wystawach Kuratorjów Poleskiego i Wołyńskiego, dawały one jednak pojęcie o drobnej tylko cząstce pracy w tej dziedzinie, a mianowicie o dokształcaniu zawodowem w starszych rocznikach szkół powszechnych. Kwestja uwzględnienia szkolnictwa zawodowego na wystawach miejscowych była omawiana na wymienionym wyżej zjeździe delegatów, ostatecznie jednak zapadła decyzja, że szkoły zawodowe przygotują eksponaty jedynie na ogólną wystawę w Poznaniu. Decyzja ta wywołana była obawą zniszczenia drogich stosunkowo lub wymagających wielkiego nakładu pracy eksponatów tego typu szkół, odbiła się jednak ujemnie na wystawach kuratoryjnych, gdyż wskutek tego brak tam było całokształtu szkolnictwa.

Trzeba zresztą zaznaczyć, że — niezależnie od szkolnictwa zawodowego — niektóre wystawy nie dawały obrazu całokształtu szkolnictwa ze względu na nierównomierne potraktowanie różnych działów.

Organizacja wystaw miejscowych nastręczała duże trudności, głównie natury finansowej: przygotowanie eksponatów nawet najprostszych, ich zebranie, selekcja, przesłanie do miejsca wystawy, rozmieszczenie w salach i t. p. wymagało znacznego nakładu pracy i środków pieniężnych. Na to wszystko Kuratorja nie dysponowały żadnemi środkami poza kredytami, przewidzianemi w normalnych — szczupłych i ograniczonych budżetach. W lepszem może nieco położeniu było jedynie Kuratorjum Warszawskie, które otrzymało na ten cel subsydjum w wysokości 3.000 zł.

To też przy zestawieniu wyników trzeba wziąć poważnie pod uwagę te trudności finansowe, a zaznaczyć odrazu, że w $^{9}/_{10}$-ych wystawy miejscowe udało się urządzić jedynie dzięki ofiarności poszczególnych szkół oraz bezinteresownej pracy nauczycielstwa i urzędników, którzy się ich organizacją zajmowali, a zapał i ofiarność — zarówno młodzieży, jak i jej przewodników — były charakterystycznym objawem, rzucającym jasny snop światła na atmosferę naszego szkolnictwa.

Niektóre Kuratorja radziły sobie częściowo w ten sposób, że z okazji

wystawy szkolnej urządzano różne imprezy, jak: przedstawienia amatorskie młodzieży, koncerty, popisy sportowe i t. p., pobierając za wstęp pewne opłaty dla pokrycia ogólnych wydatków organizacyjnych.

Imprezy te miały tę dobrą stronę, że podkreślały działalność wychowawczą szkoły i przyczyniały się do zetknięcia się szkoły, domu i młodzieży.

Naogół też cieszyły się one dużą frekwencją i spotykały się z sympatją społeczeństwa.

Zainteresowanie wystawami szkolnemi było, ogólnie biorąc, bardzo duże. W większych ośrodkach, jak np. Warszawa, Łódź, Lwów, wystawę zwiedziło po kilkadziesiąt tysięcy osób — starszych i młodzieży. Nauczycielstwo przyjeżdżało niejednokrotnie z bliższych i dalszych nawet okolic, bądź pojedyńczo, bądź też w wycieczkach zbiorowych, dla obejrzenia dorobku szkolnictwa w swoim okręgu i porównania wyników swojej własnej pracy z wynikami, osiąganemi gdzie indziej. Nie ulega też wątpliwości, że wystawy szkolne dostarczyły dużo tematów do omówienia na konferencjach rejonowych i zjazdach nauczycieli pod kątem widzenia ulepszenia metod pracy. Już samo zbliżenie się nauczycieli różnych typów szkolnictwa i różnych specjalności w zakresie danego typu podczas organizowania wystawy ma bardzo duże znaczenie: wymiana zdań, poznanie różnych metod i kierunków pracy, uzgodnianie ich w zbiorowym wysiłku, współpraca z kolegami, młodzieżą i domem — z myślą przewodnią, aby wystawa wypadła jak najlepiej, nie może pozostać bez wpływu na dalsze kształtowanie się stosunków i postępów w szkolnictwie.

Trudno jest omawiać szczegółowo każdą z wystaw kuratoryjnych, podkreślać jej zalety i wytykać braki, trzebaby zresztą w tym wypadku zanalizować drobiazgowo warunki miejscowe i środki przygotowania wystaw. Ograniczymy się więc tylko do ogólnie ujętych uwag i wniosków, które nastręczają się w związku z wystawami szkolnemi wszystkich Kuratorjów.

Przedewszystkiem musimy odpowiedzieć na pytanie, czy wystawy kuratoryjne odpowiedziały swoim założeniom, to jest: 1) czy dały materjał na Wystawę w Poznaniu? i 2) czy zobrazowały dorobek szkolnictwa na terenach poszczególnych Kuratorjów? Na pierwsze pytanie odpowiedź jest twierdząca: cały dział szkolnictwa na Wystawie Ministerstwa W. R. i O. P. w Poznaniu w tem, co dotyczy metod i wyników pracy w szkole, zobrazowany będzie tylko przy pomocy eksponatów z poszczególnych Kuratorjów. Oczywiście, nie wszystkie Kuratorja w jednakowym stopniu zasilą wystawę ogólną. Nie leżało to zresztą w założeniach wystaw kuratoryjnych, gdyż już na zjeździe delegatów sprawa ujęta była w ten sposób, że poszczególne Kuratorja zwrócą główną uwagę na te działy szkolnictwa, które mogą przygotować najlepiej i z najmniejszym nakładem pracy.

Jeżeli jednak zestawimy eksponaty, które z poszczególnych Kuratorjów zostały zakwalifikowane na Wystawę w Poznaniu, to znajdziemy tam wszystkie Kuratorja w takiem mniej więcej uszeregowaniu: Warszawskie, Krakow-

skie, Pomorskie, Lwowskie, Łódzkie, Poznańskie[1], Lubelskie, Wileńskie, Wołyńskie, Poleskie.

Pominięty tu jest Śląsk, głównie dlatego, że ma mieć osobny pawilon, w którym wystawia swoje szkolnictwo, i wobec tego nie daje eksponatów na Wystawę Ministerstwa W. R. i O. P.

Podkreślić trzeba, że wszystkie wystawy kuratoryjne dostarczyły bardzo dużo materjału do zilustrowania na Wystawie Poznańskiej tego odrębnego zagadnienia, jakiem jest w y c h o w a n i e.

Świadczy to bardzo dobrze o kierunku pracy szkolnej, która polega nie tylko n a n a u c z a n i u, lecz w znacznej bardzo mierze także n a w y c h o w a n i u. W związku z tem przedsięwzięto nawet budowę sceny teatru szkolnego w Poznaniu, na której w czasie trwania wystawy zobaczymy młodzież szkolną z różnych terytorjów Rzeczypospolitej w charakterystycznych występach, obrazujących jedną z dziedzin pracy wychowawczej pozaszkolnej.

Przejdziemy zkolei do drugiego pytania: czy wystawy miejscowe zobrazowały dorobek szkolnictwa na terenach poszczególnych Kuratorjów? I na to pytanie odpowiedź wypada naogół twierdząco. Krótkość czasu na przygotowanie wystaw, brak dostatecznych środków finansowych, brak udziału szkolnictwa zawodowego, brak może metody w organizowaniu podobnych imprez, gdyż po raz pierwszy urządzano wystawy szkolne na tak szeroką skalę, złożyły się na to, że szkolnictwo na terenach miejscowych było zobrazowane tylko w pewnym, mniejszym lub większym stopniu. Jednakże nawet mimo tych zastrzeżeń stwierdzić należy, że wystawy kuratoryjne stały się bardzo ważnym przyczynkiem do historji rozwoju naszego szkolnictwa i dostarczyły dużo cennego materjału do wytyczenia linji dla dalszej pracy.

Przedewszystkiem wszędzie dał się zaobserwować ogromny rozmach i postęp naszego młodego szkolnictwa.

Zestawienia statystyczne, mapy i wykresy wykonane nieraz umiejętnie i starannie, ilustrowały to w sposób bardzo przekonywający i ciekawy. Dalej zaznaczały się dość wyraźnie różnice w organizacji pracy wewnętrznej w szkołach różnych typów: w szkole powszechnej np. widzimy większą koncentrację, która tłumaczy się tem, że jeden nauczyciel prowadzi różne przedmioty nauczania, jest jednocześnie wychowawcą w swojej klasie, obejmuje więc różne działy pracy szkolnej i pozaszkolnej. W szkole średniej ogólnokształcącej widzimy natomiast niejednokrotnie podział na różne „specjalności", bez dostatecznego skoordynowania ich ze sobą.

Naogół występowały bardzo wyraźnie w szkołach wszystkich typów cechy zmiany dawnych metod werbalnego nauczania w kierunku samodzielnej pracy dziecka, kultywowania jego twórczości, inicjatywy, czynnej po-

---

[1] Kuratorjum Poznańskie nie organizowało wystawy centralnej, a tylko szereg wystaw powiatowych. Z tego względu ocena ogólna była bardzo utrudniona, a miejsce kolejne w przybliżonym szeregu nazbyt może dalekie.

stawy w stosunku do różnych zagadnień pracy szkolnej i życia. Przykładem tego może być zwłaszcza nauczanie robót ręcznych, rysunków, przyrody, a nawet przedmiotów ściśle, zdawałoby się, werbalnych, jak np. języki klasyczne. Dowodów dostarczyły również bardzo liczne organizacje młodzieży.

Współpraca szkoły z domem i szkoły z lekarzem, oparte na zdrowych zasadach koniecznego uwzględnienia różnych stron życia dziecka, znalazły bardzo dobitny wyraz w odpowiednich eksponatach, charakteryzując dodatnio nasze szkolnictwo i w tym także kierunku.

Uwagi te, przytoczone tytułem przykładu, nie wyczerpują kwestji. Na temat wystaw kuratoryjnych powinna rozwinąć się szersza dyskusja, w której głos zabrałoby zarówno nauczycielstwo, jak i rodzice, jak i lekarze szkolni, i działacze na niwie oświatowej lub społecznej. Pewien oddźwięk wystawy te znalazły już w prasie, a ten objaw zainteresowania się społeczeństwa szkolnictwem jest również jednym z dodatnich skutków wystaw szkolnych kuratoryjnych.

Na zakończenie musimy podkreślić, że władze szkolne centralne poświęciły wystawom kuratoryjnym dużą uwagę, że odwiedzane one były licznie przez wizytatorów Ministerstwa W. R. i O. P., a spostrzeżenia i wnioski, jakie się przytem nastręczyły, będą, bezwątpienia, odpowiednio uwzględnione w dalszych pracach i zamierzeniach także w kierunku ulepszenia szkolnictwa.

Jan Hellmann.

Z I-go POLSKIEGO ZJAZDU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW NOWOŻYTNYCH

Jak już podaliśmy w numerze poprzednim naszego czasopisma, odbył się w Warszawie w pierwszych dniach lutego b. r. I-szy Polski Zjazd nauczycieli języków nowożytnych. Zorganizowany on został przez Komitet Sekcji języków nowożytnych T. N. S. W. pod przewodnictwem prof. Uniwersytetu Warszawskiego Dr. Łempickiego. O dużem znaczeniu tego rodzaju zjazdów nie można wątpić. Wszak to jedna z niewielu sposobności spotkania się nauczycieli tych samych lub podobnych specjalności; jedna z niewielu sposobności przeprowadzenia wymiany myśli, podzielenia się swemi spostrzeżeniami i doświadczeniami, przedyskutowania niejasnych punktów, usunięcia wielu nieporozumień, słowem pouczenia siebie i drugich. Mają więc zjazdy przedewszystkiem dużą doniosłość pedagogiczną dla samych nauczycieli. Poza tem wyniki narad, jakkolwiek nie mogą być uważane za decydujące, mogą jednak stanowić poważny materjał do dalszych prac, ewentualnie nawet pewnych posunięć ze strony władz szkolnych. To też Ministerstwo W. R. i O. P. udzieliło swego poparcia zjazdowi i żywo interesowało się jego przebiegiem.

Oczywiście, trudno wymagać, aby pierwszy zjazd nauczycieli języków

nowożytnych w Zjednoczonej Polsce mógł wyjaśnić wszystkie aktualne zagadnienia, jakie wyłaniają się w tej dziedzinie nietylko u nas, ale niemal wszędzie zagranicą. Wszędzie istnieje niezadowolenie z wyników nauczania obcych języków i wszędzie dąży się do wyświetlenia i usunięcia przyczyn złego. Między innemi poddaje się krytycznym ocenom metody nauczania. Pod tym względem istnieją zasadnicze niedomagania zarówno w Anglji, a więc jednym z krajów, gdzie zwykliśmy szukać wzorów [1], jak w Niemczech [2], we Francji i t. d.

Podobnie jak zagranicą nie zdołano jeszcze ustalić roli rozmaitych czynników, od których uzależnione są wyniki nauczania języków obcych, jak tam nie zdołano zgodzić się na jedno sformułowanie celów, tak i u nas daleko jeszcze do jednolitej, świadomej opinji w zakresie wspomnianych zagadnień. Nic też dziwnego, że jakkolwiek Zjazd przyczynił się do usunięcia niejednego nieporozumienia, to jednak pozostało ich jeszcze sporo, które czekać będą swojej kolei, nim podzielą los tych, które przestały nareszcie istnieć.

Bodaj że na czoło zagadnień Zjazdu wysunęło się zagadnienie, czy w naszych szkołach średnich ogólnokształcących powinien być udzielany j e d e n c z y d w a j ę z y k i o b c e n o w o ż y t n e, obowiązkowo dla każdego ucznia. Zjazd po wysłuchaniu referatów dr. Piątka i dr. Trenklerówny uznał potrzebę nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej dwu języków nowożytnych, z wyjątkiem gimnazjum typu klasycznego, gdzie nadal obowiązywałby tylko jeden język nowożytny. Potrzebę tę uzasadniali referenci Zjazdu interesem narodowym i państwowym oraz przykładem innych krajów (Niemcy, Holandja, Szwecja, Francja i t. d.), gdzie w przeważnej ilości typów szkół średnich jest obowiązująca nauka dwu języków, wreszcie względami na studja wyższe, które rzekomo są prawie niemożliwe bez znajomości choćby elementarnej drugiego języka obcego.

Nie możemy tu przesądzać, jaką decyzję w tej sprawie powezmą władze szkolne, zauważymy jednak, że sprawa nie przedstawia się prosto i jasno. Wprowadzenie drugiego języka obcego jako obowiązującego do wydziałów matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego naszych gimnazjów musiałoby za sobą pociągnąć redukcję godzin przeznaczonych na przedmioty podstawy dydaktycznej, co, zwłaszcza po dokonanej już redukcji ogólnej liczby godzin do 30 tygodniowo, mogłoby wywołać bardzo

---

[1] Dowodzą tego oficjalne sprawozdania Komitetu powołanego przez Prezesa Ministrów (Modern Studies being the report of the Committee on the position of Modern Languages in the educational system of Great Britain), a także literatura pedagogiczna, między innemi książka Moore'a p. t. The modernism in teaching of modern languages (London 1927).

[2] Artykuł Hermana Nohla: Der Bildungswert fremder Kulturen. Die Erziehung 1928, str. 524—32.

niebezpieczne konsekwencje programowe. Powróciłoby znów rozproszkowanie na dużą ilość przedmiotów, wyposażonych w drobną ilość godzin. A przecież zasadą naczelną programowo-dydaktyczną powinno być „lepiej mniej a dobrze i gruntownie". Przykłady zagranicy nie mogą tu być miarodajne, gdyż są one różne i uwarunkowane różnemi warunkami, różnemi całościami programowemi, częstokroć tem, że nie zrobiono tam jeszcze tych kroków, które podjęły już nasze programy, a które w obcej literaturze pedagogicznej znajdują zasadniczo uznanie.

Zapewne, argumenty wysuwane na Zjeździe są ważkie, ale stanowczo nie wszystkim kończącym gimnazjum potrzebna będzie znajomość dwu języków tak, jak znów niektórym z nich będzie potrzebna znajomość nie dwu, ale trzech i więcej języków obcych. Dla uwzględnienia tych potrzeb wystarczy, jeśli zadośćuczyni się stanowisku zajętemu przez ogólno-nauczycielski zjazd polski w Warszawie w kwietniu 1919 r., który domagał się — obok wydziałów (typów) gimnazjów z jednym językiem obcym nowożytnym — także wydziału (neohumanistycznego) z 2-ma językami obcemi nowożytnemi. W innych wydziałach należałoby dać tylko możność uczenia się w szkole drugiego obcego języka — pod postacią przedmiotu nadobowiązkowego — tym, którzy w tym kierunku wykazują zainteresowanie i zdolności. Zmuszanie wszystkich do uczenia się 2-ch obcych języków byłoby mijaniem się z zasadami psychologji wychowawczej. Zresztą statystyka wykazuje, że w 358 gimnazjach (na 779) obecnie niema nawet wyboru między 2-ma językami nowożytnemi i że uczy się tam tylko jednego, przedewszystkiem z braku specjalistów do nauczania 2-go języka. Czy łatwo i szybko nastąpićby mogło wyprodukowanie brakujących sił do nauczania 2-ch języków we wszystkich niemal gimnazjach?

Drugiem zagadnieniem, które obudziło żywą dyskusję, było *zagadnienie roli języka ojczystego przy nauczaniu języków obcych nowożytnych* (sformułowanie tematu referatu: „Stosunek nauczania języków nowożytnych do nauki języka polskiego" było nieścisłe). W tej ważnej kwestji metodyczno-dydaktycznej Zjazd powziął następującą uchwałę: „Zjazd uznaje potrzebę umiarkowanego stosowania i wykorzystania języka ojczystego, jako środka pomocniczego przy nauczaniu języków obcych". Stanął więc na stanowisku rozumnej interpretacji wskazówek metodycznych zawartych w obowiązującym programie języków nowożytnych gimnazjum państwowego. Czytamy bowiem tu, co następuje: „Pośrednictwo języka ojczystego winno być powoływane tylko w wypadkach, gdy inne próby objaśniania zawiodą, lub gdy objaśnienie bez pomocy języka polskiego zajęłoby ilość czasu nieproporcjonalnie wielką do osiągnąć się mających wyników[1]. Posługiwanie się językiem obcym

---

[1] Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część I. Wyd. 7 zmienione, str. 35. Warszawa, 1925.

dopuszczone jest w urzędowym programie również w charakterze sprawdzianu [1], a w klasach wyższych przewidziane są ćwiczenia w przekładach [2].

Odnośne referaty prof. Ippoldta i p. de Tilly, zawierające zresztą (zwłaszcza pierwszy) sporo cennego materjału, stawiały sprawę skrajniej, niż to znalazło wyraz tak w programach, jak i w uchwale Zjazdu.

S p r a w y d y d a k t y c z n o - m e t o d y c z n e poruszono szerzej w referatach dr. Ziemnowicza i dr. Borkowskiej - Ciesielskiej. Zasadniczo obydwa referaty (zwłaszcza zaś drugi) stały na stanowisku metody bezpośredniej, oczywiście dobrze rozumianej, a nie utożsamianej z t. zw. naturalnym sposobem uczenia (guwernantek), gdzie najczęściej nie da się wogóle stosować pojęcia metody. Dr. Ziemnowicz podkreślił zasługi Wydziału Programowego, który, jak stwierdził, dał w warunkach, zdaniem referenta, trudnych i niepomyślnych — r o z u m n y program nauki języków obcych nowożytnych; podniósł on też duży postęp na polu podręczników, z zastrzeżeniem jednak, że „nie są jeszcze doskonałe" [3], a przedewszystkiem bolał nad usunięciem obowiązkowej nauki 2-go języka obcego z naszych programów.

W związku z temi referatami powzięto uchwałę: „Nauka języka obcego, obok uznanej powszechnie użyteczności, posiada pewną wartość formalnego kształcenia i daje możność poznania kultury obcej i pogłębienia własnej drogą porównania". Uchwała ta zasadniczo zgodna z myślą i duchem obowiązujących programów wymienionego przedmiotu nauczania, pragnie, jak się zdaje, zwrócić większą uwagę na czynnik formalnego kształcenia, oraz zapobiec zbyt szerokiej interpretacji programu tego przedmiotu w kl. VII i VIII. Na takie postawienie rzeczy niewątpliwie zgodzić się można.

Uchwała dotycząca n a u c z a n i a g r a m a t y k i, którą powzięto w związku z ref. prof. Glixellego i p. Rylke, a wypowiadająca się za normatywnem traktowaniem gramatyki języka obcego, dopuszczając wiadomości z historji języka tylko „dla ułatwienia i ugruntowania nauki"

---

[1] Tamże.

[2] Program gimnazjum państwowego wyższego (wszystkie wydziały). Ćwiczenia piśmienne dla klas V — VIII.

[3] Czy wogóle istnieją na świecie podręczniki „doskonałe" do nauczania obcych języków nowożytnych? Bylibyśmy wdzięczni za ich wskazanie. Natomiast możemy tu wspomnieć, iż właśnie zagranicą dopatrzono się w pewnej mierze doskonałości u nas. Oto co pisze sprawozdawca czasopisma pedagogicznego „L'Education" o jednym z naszych podręczników francuskich: „Heureux enfants d'avoir en main un tel livre, heureux pays de compter de tels maitres, heureuse France d'avoir de tels amis". (L'Education, Nr. 3, Décembre 1928, str. 187—188).

walczy może z urojonem niebezpieczeństwem. Niema obawy, aby nauczyciele mieli zbytni pociąg do stosowania historycznej gramatyki (nie wszyscy poznali ją dostatecznie); co do normatywnego traktowania gramatyki uchwała nie precyzuje stopnia nauczania, na którem ono ma się odbywać. Pod tym względem program Ministerstwa daje wyraźne wskazówki zasadnicze (systematyczna nauka gramatyki na stopniu średnim i t. d.). O ile chodzi o wskazówki szczegółowe, czekają one jeszcze opracowania, jak wogóle brak jeszcze jest obszerniejszego urzędowego wydawnictwa dla języków obcych, analogicznego do tego, jakie istnieje np. dla języka polskiego; brak również odpowiedniego, programem przewidzianego podręcznika do nauki gramatyki na stopniu średnim.

W zakresie uwzględnienia fonetyki w nauczaniu języków nowożytnych w szkole średniej referaty prof. Benniego i prof. Czernego dorzuciły wiele cennych uwag do tych, jakie znajdują się w zasadniczych wskazówkach zawartych w programie Ministerstwa. Zjazd uznał „pożyteczność stosowania w nauce języków obcych współczesnych środków technicznych, jak parlofon, radio, kinematograf mówiący etc." Pierwsza część odnośnej uchwały, domagająca się radykalnej poprawy fonetycznego wykształcenia nauczycieli języków obcych wiąże się z ostatniem ważnem zagadnieniem, traktowanem na Zjeździe, t. j. zagadnieniem kształcenia i dokształcania nauczycieli języków nowożytnych. Zjazd uchwalił, że „uważa za objaw naturalny i dobry przejście od abstrakcji do rzeczywistości w badaniach ścisłych neofilologicznych, a zwłaszcza w kształceniu przyszłych nauczycieli na uniwersytetach".

Między innemi chodzi tu o rzecz istotnie ważną: o umożliwienie zetknięcia się kandydatów względnie nauczycieli z kulturą obcą, o której mają mówić lub mówią w szkole, a więc o wyjazdy zagranicę. Mają one także na celu doskonalenie się w praktycznem władaniu obcym językiem, co, zwłaszcza przy stosowaniu metody bezpośredniej, jest nieodzownym warunkiem pomyślnych wyników nauki.

Z innych uchwał zjazdu podnieść należy uchwałę co do „założenia polskiego Towarzystwa Neofilologicznego i wydawania specjalnego czasopisma, poświęconego zagadnieniom dydaktyki języków nowożytnych". Dla wykonania tej rezolucji wybrany został komitet, złożony z profesorów szkół akademickich i nauczycieli szkół średnich. Uchwalono też „powołać komitet wykonawczy, któryby się zajął przygotowaniem księgi pamiątkowej Zjazdu, stopniową realizacją uchwał Zjazdu i przygotowaniem następnego, który ma się odbyć za 3 lata". Postulaty skierowane do władz szkolnych, dotyczą — poza sprawami programowo-dydaktycznemi — reorganizacji ministerjalnej komisji oceny podręczników do języków obcych oraz stworzenia „statystyki zapotrzebowań sił nauczycielskich dla orjentacji profesorów, nauczycieli i uczniów". Uchwalono również „zwrócić się do kół

naukowych uniwersytetów o przeprowadzenie ankiety na temat rewizji studjów i egzaminu na stopień magistra z zakresu studjów neofilologicznych".

Szczęśliwą myślą organizatorów Zjazdu było zaproszenie szeregu profesorów uniwersytetu do wygłoszenia naukowych wykładów informujących o aktualnych zjawiskach z zakresu anglistyki (prof. Tretiak i Tarnawski), romanistyki (prof. Czerny i Glixelli) oraz germanistyki (prof. Kleczkowski i Łempicki).

Zjazd zakończył się zwiedzeniem w ostatnim dniu kilku lekcyj pokazowych w niektórych gimnazjach warszawskich.

Podkreślić należy nakoniec, jako dodatni objaw, liczny udział nauczycieli (około 500 osób) ze wszystkich stron Rzeczypospolitej, świadczący korzystnie o zainteresowaniu się sprawami nauczania, jak również współdziałanie przedstawicieli różnych stopni szkolnictwa: wyższego, średniego i powszechnego [1].

ZJAZD KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH

W dniu 22 marca r. b. odbył się w Warszawie Zjazd Kuratorów Okręgów Szkolnych, zwołany przez Pana Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Obrady rozpoczęły się przemówieniem Pana Ministra o ważniejszych zagadnieniach wśród aktualnych prac Ministerstwa [2].

Po przemówieniu Pana Ministra PP. Kuratorowie Okręgów Szkolnych dawali sprawozdania z trudności, napotykanych przy realizacji racjonalnej sieci szkół powszechnych, w szczególności w zakresie: 1) budynków szkolnych, 2) komasacji szkół, 3) konsekwencyj komasacji dla sprawy wykonania obowiązku szkolnego.

Sprawozdania PP. Kuratorów wykazały, jak bardzo odmiennie kształtują się sprawy budownictwa szkolnego i komasacji na poszczególnych terenach. Dzielnicowe zróżnicowania psychiczne znajdują swój wyraz przedewszystkiem w zakresie inicjatywy społecznej oraz w skali przywiązania do tradycyjnych form organizacyjnych. Oglądanie się na inicjatywę i pomoc państwa cechuje województwa południowe, zaś tradycja i przyzwyczajenie góruje w województwach zachodnich. Różnice energji oraz inicjatywy osobliwie występuje na terenie okręgu szkolngo krakowskiego, łączącego województwa b. dwóch zaborów (krakowskie i kieleckie).

---

[1] Materjału do niniejszej notatki dostarczył Redakcji częściowo odczyt radjowy jednej z sekretarek Zjazdu i przewodniczących Sekcji języków nowożytnych T. N. S. W. p. J. Kołudzkiej. Oświetlenie pochodzi od Redakcji.

[2] Tekst przemówienia podaje „Oświata i Wychowanie" na str. 97 i nast.

Odmienność warunków rozwoju gospodarczego, stanu ekonomicznego różnych ośrodków terytorjalnych wpływa zasadniczo na tempo realizacji racjonalnej sieci szkół powszechnych. Z czynników gospodarczych na czoło wysuwa się zagadnienie dróg, tak poważnie związane z problemami budownictwa szkolnego.

Najlepiej wyposażone materjalnie jest województwo śląskie, najsłabiej województwa wschodnie. Sieć szkolna, według planów Ministerstw, najintensywniej realizuje się na obszarze województw centralnych; województwa zachodnie, wobec gęstej sieci szkół powszechnych, niżej zorganizowanych, natrafiają na znaczne trudności przy rozwiązywaniu zagadnienia komasacji. Z województw zaś wschodnich, dwa: poleskie i wileńskie muszą w tej sprawie pozostawać w osobliwej zależności od warunków fizjograficzno-gospodarczych.

Ogólnie uznano za szczególnie aktualne sprawy: ustalenia prawnej organizacji najniższych jednostek administracyjnych samorządu terytorjalnego oraz oparcia na zasadach odmiennych od dotychczasowych, spraw finansowania budownictwa szkolngo.

Drugą sprawą, rozważaną na Zjeździe Kuratorów, była sprawa trudności już doznanych i przewidywanych przy wprowadzeniu w życie zarządzenia z dnia 2 stycznia 1929, Nr. II — 235/29 w sprawie zmian w planach godzin szkolnych.

Ze sprawozdań PP. Kuratorów wynika, że zarządzenie wywołało oddźwięk na terenie niejednolity. Najwięcej zaniepokojenia odczuć się dało wśród nauczycielstwa z racji etatów i nadobowiązkowości przedmiotów, wymienionych w zarządzeniu. W wielu wypadkach miała miejsce niewłaściwa interpretacja zarządzenia.

Po sprawozdaniach i przemówieniach przdstawicieli Ministerstwa, P. Podsekretarz Stanu dał obszerny komentarz, wyjaśniający cele oraz intencje wydanego rozporządzenia.

Nie jest ono żadną reformą, ani nie rości pretensji do rozwiązania sprawy przeciążenia w ramach dotychczas obowiązujących programów szkolnych.

Chodziło o ruszenie z miejsca powszechnie uznanej za konieczną rewizji programów szkolnych w imię zasady non multa sed multum.

Zarządzenie zasadniczo zrobiło swoje. Programy szkoły powszechnej i gimnazjum niższego będą gotowe przed wakacjami, nieco później przyjdzie kolej na gimnazjum wyższe.

Po udzieleniu wyjaśnień w sprawach przedmiotów podobowiązkowych, których znaczenie szczególnie zostało podkreślone, etatów nauczycielskich, szkół prywatnych, inwestycyj na cele wychowania fizycznego, P. Podsekretarz Stanu zamknął posiedzenie o godz. 19.30.

A. Pat.

STAŁA KOMISJA MIĘDZYDEPARTAMENTOWA MINISTERSTWA W. R. I O. P.

Komisja ta powołana została do życia w lutym b. r. Posiedzenia jej odbywają się pod przewodnictwem Pana Podsekretarza Stanu. W skład Komisji wchodzą Dyrektorowie Departamentów, Naczelnicy Wydziałów oraz specjalnie powołani urzędnicy Ministerstwa. Zadaniem Stałej Komisji Międzydepartamentowej jest przedewszystkiem koordynacja pracy poszczególnych departamentów i wydziałów Ministerstwa oraz usprawnianie działalności Ministerstwa w całości przez ujmowanie ważniejszych zagadnień na tle całokształtu programu polityki oświatowej w Polsce.

Pierwsze posiedzenie Komisji odbyło się dnia 23 lutego b. r. i miało za przedmiot omówienie regulaminu Stałej Komisji Międzydepartamentowej oraz wytycznych pracy Wydziału Sprawozdawczego Ministerstwa.

Drugie posiedzenie odbyło się dnia 4 marca b. r. Poświęcone było ono dalszej dyskusji nad programem działalności Wydziału Sprawozdawczego, zwłaszcza w zakresie form współpracy międzydepartamentowej i programu prac najbliższych tegoż Wydziału. Wśród spraw szczegółowych zwrócona została uwaga na typ sprawozdań rocznych Ministerstwa W. R. i O. P., z których pierwsze ukazało się w wydawnictwie Komitetu Ekonomicznego Ministrów jako „Materjały odnoszące się do działalności Rządu w czasie od 15 maja 1926 r. do 31 grudnia 1927 r. Sprawozdania Ministerstw. Warszawa, 1928 r. Nakładem Prezydjum Rady Ministrów", drugie zaś, za r. 1928, już zostało wydrukowane i niebawem będzie dostępne szerszej publiczności. Dalszą sprawą omawianą była kwestja sprawozdań Kuratorjów Okręgów Szkolnych.

W związku z tem pozostawały kwestje uzgodnienia różnych danych statystycznych w obrębie działów Ministerstwa, przeprowadzenie rewizji odnośnych kwestjonarjuszy oraz metody zestawień w porozumieniu z Głównym Urzędem Statystycznym, zbieranie i opracowywanie informacyj w zakresie najbardziej aktualnych tematów z dziedziny szkolnictwa i t. p.

PIERWSZE POSIEDZENIE WARSZAWSKIEJ RADY OKRĘGOWEJ

Warszawska Rada Okręgowa, powołana do życia rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dnia 5 września 1927 r., odbyła pierwsze posiedzenie w Warszawie dnia 6 i 7 marca b. r. Na ogólną liczbę 39 członków Rady obecnych było 31. Rada ukonstytuowała się, utworzyła komisje, a następnie, po wysłuchaniu kilku referatów i przeprowadzeniu dyskusji, powzięła szereg uchwał, które podamy obszerniej w zeszycie następnym.

TRZECI ZJAZD RAD SZKOLNYCH

W dniu 8 lutego odbył się trzeci Zjazd Rad Szkolnych w Warszawie. W Zjeździe brało udział 73 przedstawicieli Rad Szkolnych b. zaboru rosyjskiego, ogólna ilość uczestników Zjazdu dochodziła do 140. W Zjeździe brali udział również przedstawiciele samorządu szkolnego województw południowych i zachodnich. Zjazd poruszył sprawy następujące: 1. ustrój samorządu szkolnego (p. Zofja Praussowa), 2. finanse samorządu szkolnego (p. dr. K. Ilski) i 3. budownictwo szkolne (p. dr. M. Falski).

Zjazd powziął następujące uchwały:

1. Należy przez nowelizację tymczasowej ustawy o finansach komunalnych dążyć w kierunku wzmocnienia środków samorządu terytorjalnego, bądź też przez ustanowienie samoistnego podatku szkolnego — ukształtować fundusz szkolny, z którego wpływy powinny być przekazywane Radom Szkolnym Powiatowym.

2. Wpływy z funduszu szkolnego przeznacza się na pokrycie budżetu zwyczajnego szkół powszechnych. Budżet zwyczajny zawiera również wydatki na oprocentowanie i amortyzację pożyczek szkolnych inwestycyjnych.

3. Budżety zwyczajne szkół powszechnych układają Rady Szkolne Gminne (Dozory) i przesyłają je Radom Szkolnym Powiatowym do zatwierdzenia.

4. Przy Radach Szkolnych Okręgowych z dotacyj państwowych powstają specjalne fundusze na potrzeby szkół powszechnych; funduszami temi dysponują Rady Szkolne Okręgowe, przeznaczając je na wzmocnienie budżetów zwyczajnych poszczególnych Rad Szkolnych Powiatowych.

5. Dotacje państwowe winny wynosić ściśle określoną sumę, przekazywaną Radzie Szkolnej Okręgowej w wysokości, zależnej od liczby dzieci, uczęszczających do szkół powszechnych.

6. Państwo winno utworzyć fundusz budowy szkół powszechnych. Z tego funduszu będą udzielane poszczególnym samorządom terytorjalnym pożyczki długoterminowe.

7. Należy uznać budowę szkół powszechnych za konieczność państwową i podjąć niezwłocznie planową akcję budowlaną, rozkładając czas budowlany na okres nie dłuższy niż dwudziestoletni. Za podjęciem niezwłocznem akcji budowlanej, poza względami ogólnemi, przemawia rozpoczynający się w roku przyszłym okres wzmożonego przyrostu dzieci roczników szkolnych oraz konieczność położenia tamy szerzącej się dzikiej budowie szkół.

8. Szkoły należy budować w punktach określonych przez planowo opracowaną przez władze szkolne sieć szkolną. Program budowlany winien być dostosowany do współczesnych wymagań higjenicznych i pedagogicznych i nie może być dowolnie redukowany gwoli pogoni za oszczędnością. Jednocześnie z budową szkół wznoszone powinny być mieszkania dla nauczycieli.

9. Jednostką samorządową, powołaną do realizacji budowy szkół, powinien być powiat a nie gmina. Zapewniając samorządom powiatowym odpowiednie środki, Państwo udział swój sprowadzić powinno przedewszystkiem do pomocy powiatom mniej zamożnym, a mającym największe potrzeby budowlane. Podjęte powinny też być starania o udostępnienie kredytów na cele budowy szkół powszechnych.

Organem prasowym komisji Zjazdów Rad Szkolnych jest powołany do życia w r. b. miesięcznik „Samorząd Szkolny" (Redakcja: Warszawa, Hipoteczna 5 m. 1).

A. Pat.

WALNY ZJAZD TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

W dniach 4 i 5 kwietnia b. r. odbył się w auli Uniwersytetu Warszawskiego doroczny Walny Zjazd Delegatów Kół T. N. S. W. Otwarcie Zjazdu odbyło się w obecności Pana Prezydenta Rzeczypospolitej, Pana Ministra W. R. i O. P., Prezydenta Miasta, przedstawicieli Uniwersytetu i władz szkolnych. Prócz spraw organizacyjnych, porządek dzienny obejmował zagadnienie szkolnictwa żeńskiego. Wygłoszone zostały na ten temat dwa referaty z ramienia Komisji dla spraw szkolnictwa żeńskiego przy Kole Warszawskiem T. N. S. W. Odmienne stanowisko zajęła w dyskusji p. Zofja Degen-Ślosarska, której kwestjonarjusz podany był w zesz. 1, str. 93—94. Dalej zajmował się Zjazd rozporządzeniem P. Ministra W. R. i O. P. z dnia 2 stycznia 1929 r. w sprawie zmian w planach godzin nauczania.

Powrócimy jeszcze do tych spraw w następnym zeszycie.

KONGRES MIĘDZYNARODOWY ORGANIZACYJ WYCIECZEK DLA MŁODZIEŻY

Kongres odbędzie się w Kopenhadze w czasie od 9 do 11 czerwca 1929 r. W Kongresie brać będą udział osoby, instytucje i organizacje, które w różnych częściach świata zajmują się organizacją wycieczek dla młodzieży wewnątrz kraju lub zagranicą.

Kongres ma dać możność zapoznania się z metodą i dorobkiem organizacyjnym w zakresie ruchu wycieczkowego młodzieży w różnych krajach, ma jednocześnie ustalić poglądy na walory wychowawcze ruchu wycieczkowego dla przyszłego handlowca, przemysłowca, rolnika, polityka i t. d. Opłata za uczestnictwo wynosi 5 dolarów, które wraz ze zgłoszeniem kierować należy pod adresem: „Rotary Club of Copenhagen", Hotel „Phoenix", Copenhagen, Danemark, w terminie do 15 maja 1929 r.

KÓŁKA „PRZYJACIÓŁ POLSKI" W SZKOŁACH FRANCUSKICH

Pozostające pod protektoratem wysokich dostojników, jak: marszałkowie Foch i Joffre, kardynał Dubois, ministrowie i politycy Poincaré, Herriot, Painlevé, generał Weygand, mające zaś ministra L. Marin'a za swego prezesa, Towarzystwo Przyjaciół Polski w Paryżu (Les Amis de la Pologne, 16 rue de l'Abbé de l'Epée) rozwija, dzięki zapałowi i niezmordowanej energji sekretarza generalnego pani Róży Bailly, bardzo żywą, a dla nas niezmiernie korzystną działalność. Oprócz centrali istnieją w całym szeregu miast francuskich, a nawet w kolonjach, liczne „komitety regjonalne" tego Towarzystwa, które ze swej strony propagują ideę przyjaźni z Polską oraz bliższego jej poznania.

Organem Towarzystwa jest wychodzący od r. 1921 miesięcznik „Les Amis de la Pologne", którego bardzo niska prenumerata (5 franków we Francji, zagranicą 7 franków rocznie) przyczynia się niewątpliwie do wzmożenia propagandy.

Towarzystwo nie poprzestaje jednak na działalności w sferach ludzi dorosłych. Rozumiejąc dobrze, że przyszłość dobrych stosunków francusko-polskich zależy w znacznej mierze od pojęć i poglądów, jakie w tym względzie zdoła wyrobić pośród młodzieży francuskiej, rozszerzyło ono swój zakres działania także i na szkoły. Za jego staraniem francuski Minister Oświaty (Herriot) wydał okólnik do rad pedagogicznych gimnazjów państwowych, nie tylko zezwalający, ale nawet polecający tworzenie kółek szkolnych Towarzystwa Przyjaciół Polski (groupes scolaires d'Amis de la Pologne).

Istnieje obecnie przeszło 150 takich kółek, a istnieją one we wszystkich rodzajach szkolnictwa państwowego i prywatnego, od powszechnego począwszy aż do wyższego (np. w l'Ecole Polytechnique, Ecole Normale Supérieure i t. p.).

Ilość członków poszczególnych grup jest oczywiście rozmaita: od kilkunastu do kilkuset w jednej szkole (650 w gimnazjum państwowem im. Fénelona w Paryżu). Ogółem wynosi ona około 15.000 uczni.

Każdy członek płaci roczną składkę w kwocie 2 fr. rocznie, za co otrzymuje wszystkie broszury wydawane przez Towarzystwo; prócz tego, stosownie do ilości członków, Towarzystwo przesyła każdej grupie jeden lub więcej egzemplarzy swego czasopisma.

Oto tytuły niektórych broszur:

Krajoznawcze: Guide de Pologne (R. Bailly); Comment se renseigner sur la Pologne (R. Bailly); Dans les campagnes polonaises (Weissen - Szumlańska); Wilno, une ville polonaise (R. Bailly); Bydgoszcz (R. Bailly).

Historyczne: Petite Histoire de Pologne (R. Bailly); Histoire de l'Amitié Franco-Polonaise (R. Bailly); Sobieski (E. Nouvel); Kościuszko (E. Nouvel); Poniatowski (E. Nouvel); Lelewel (S. P. Koczorowski); Piłsudski (S. Romin); A la Gloire de Léopol (R. Bailly); La bataille de Varsovie (w przygotowaniu); La Pologne d'aujourd'hui.

Historyczno-literackie: A. Mickiewicz (w przygotowaniu); H. Sienkiewicz (Bonfils - Lapouzade); Histoire de la littérature polonaise (w przygotowaniu); Grands savants polonais (w przygotowaniu).

Przekłady z utworów: Mickiewicza (Pages choisies); Słowackiego (Pages choisies); Fredry syna (Trois médecins pour un malade); Konopnickiej (2 numery); Żeromskiego (Pages choisies); Reymonta (Quelques pages de ...); Sieroszewskiego (A la lisière des forêts); najmłodszych poetów polskich (Quelques jeunes poètes polonais).

Polityczno-propagandowe: La Haute Silésie à la Pologne; Dantzig, un danger pour la paix du monde; La France et la Pologne après Locarno (H. de Monfort et A. de Piasecki).

Społeczno-propagandowe: Traitons nos amis en amis (les ouvriers polonais en France); L'émigration polonaise en France (Wyleżyńska).

Wydawane są one w ilości 15.000 egzemplarzy. W pokryciu części kosztów tych wydawnictw bierze znaczny udział prywatna ofiarność francuska.

Niezależnie od tego Towarzystwo posyła bezpłatnie każdej szkole, na jej żądanie, taką ilość egzemplarzy broszur, jakiej szkoła zażąda. Egzemplarze te są przez dyrekcję szkoły dołączane jako dodatek do wspaniałych nieraz wydawnictw francuskich, przeznaczanych tamtejszym zwyczajem przez rząd francuski na „nagrody", rozdzielane uroczyście z końcem każdego roku szkolnego najlepszym uczniom różnych rodzajów szkolnictwa. Dyrektorowie niektórych zakładów zażądali ubiegłego roku po kilkaset egzemplarzy broszur. Dzięki tym broszurom znajomość rzeczy polskich dostaje się za pośrednictwem młodzieży także i do jej rodziców.

Poza tem Towarzystwo organizuje niemal we wszystkich zakładach lekcje specjalne o Polsce przy pomocy pokazów filmowych lub przeźroczy i stosownych objaśnień, dalej różne uroczystości, kolekcjonowanie znaczków pocztowych polskich, korespondencję z młodzieżą polską i t. p.

W Sorbonie paryskiej, począwszy od r. 1921, Towarzystwo urządza stałe kursy o Polsce, jej literaturze, sztuce i t. p., oraz prowadzi bezpłatne kursy języka polskiego. Z zakresu sztuki zapowiedziano np. wykłady: Miasta polskie (Warszawa, Kraków, Wilno), Artyści polscy (Matejko, Grottger, Wyspiański), Sztuka ludowa i t. d. Wszystkie wykłady są ilustrowane przeźroczami oraz fotografjami, zebranemi przez p. R. Bailly podczas ostatniej jej bytności w Polsce.

Corocznie zaś główny zarząd Kółek szkolnych (Comité d'action

universitaire et scolaire des Amis de la Pologne), na czele którego stoi p. Nouvel, naczelny wychowawca (préfet des études) w jednem z gimnazjów paryskich (collège St. Barbe), urządza w lokalu gimnazjum im. Ludwika Wielkiego (Lycée Louis le Grand) wielką uroczystość polską, w czasie której przewodniczą wysokie osobistości, jak marszałek Foch, jenerał Gouraud, jenerał Weygand i t. d.

Znane są wreszcie wspólne podróże członków Towarzystwa po Polsce, organizowane od czasu do czasu przez p. Bailly. Odbijają się one sympatycznem echem w żywych wspomnieniach lub nawet drukowanych publikacjach, pisanych z serdecznem ciepłem, nieraz z zapałem, świadczącym, że członkowie Towarzystwa „Amis de la Pologne" przejęli się szczerą przyjaźnią dla Polski. Do takich publikacyj należy zwłaszcza spora książka, ozdobiona pięknemi ilustracjami i nieźle informująca o różnych stronach życia polskiego, a napisana z talentem przez M. i L. Forlière'ów (literatów) p. t. „Notre soeur, la Pologne" (wyd. Librairie Académique. Perrin et Cie, Paris 1928).

Publikacją, wydaną przez Towarzystwo, a napisaną z okazji podróży na kongres międzynarodowy medycyny wojskowej w Warszawie, jest broszurka D-ra H. Lebon'a p. t. „Un Itinérarie en Pologne".

Niema wątpliwości, że akcja Towarzystwa „Amis de la Pologne" zasługuje na sympatję i czynne poparcie nie tylko naszych czynników urzędowych, ale także i społeczeństwa polskiego, w szczególności nauczycielstwa i młodzieży. Piękne pole do działania otwiera się zwłaszcza przed nauczycielami języka francuskiego oraz młodzieżą uczącą się tego języka. Tworzenie Kółek francuskich, do których należeliby — oczywiście dobrowolnie i o ile im czas na to pozwala — uczniowie, czyniący najlepsze postępy w tym przedmiocie, nie natrafiłoby chyba na przeszkody nie do przezwyciężenia. Kółka mogłyby prenumerować niezmiernie tanie wydawnictwa Towarzystwa „Amis de la Pologne" oraz zawiązać korespondencję z „kółkami polskiemi" w szkołach francuskich. Lektura dobrowolna wymienionych wydawnictw na posiedzeniach kółek oraz wymiana korespondencji pod kierunkiem nauczyciela, czyż to nie wyborny sposób doskonalenia się w języku francuskim, połączony z akcją patrjotyczną podtrzymywania u młodzieży francuskiej uczuć sympatji dla naszego narodu, naszej kultury i Państwa? Powodzenie tej akcji zależy wyłącznie od odpowiedniego ustosunkowania do niej naszego nauczycielstwa, ustosunkowania się pełnego najlepszej woli i zapału. Adresy szkół francuskich, pragnących korespondować z polską młodzieżą, ogłaszane są w czasopiśmie Towarzystwa. Adresów poszczególnych uczniów z podaniem ich zamiłowań osobistych (sporty, filatelistyka, języki, historja etc.) dostarcza Comité de la Correspondance scolaire internationale (Musée Pédagogique, 41 rue Gay-Lussac, Paris. Secr. Gén.: Mlle M. Brunot).

Redakcja gotowa służyć w razie potrzeby swemi radami i wskazówkami.

LIST Z FRANCJI

SZKÓŁKI POLSKIE W MONTLUÇON I COMMENTRY (DEP. ALLIER)

Szkółki polskie w Montluçon i Commentry (dep. Allier, środkowa Francja) zostały zorganizowane rok temu, zaraz po objęciu przeze mnie posady nauczycielskiej we Francji. Nie są to szkółki w ścisłem słowa tego znaczeniu, — raczej kursy języka polskiego, historji i geografji Polski przy rządowych szkołach francuskich. Lekcje rozpoczynam dopiero o godzinie czwartej, po ukończeniu zajęć w szkole francuskiej, gdzie praca trwa od godziny 8-ej do 11-ej i od 1-ej do 4-ej. Tylko czwartki, wolne od francuskich lekcyj, mogę zająć na lekcje języka polskiego od godziny 8-ej rano do późnego wieczora.

Setkę zgórą dzieciarni polskiej od 5 do 13 lat mam pod swoją opieką. Praca nauczycielska utrudniona jest bardzo ze względu na różny wiek i poziom umysłowy razem zgromadzonych dzieci, a także z powodu zmęczenia, które odczuwają uczniowie i uczennice po 6-godzinnem siedzeniu w szkole francuskiej, w której stary „régime" panuje jeszcze wszechwładnie.

Lecz mimo to wesoło i miło mi z małymi wychodźcami. Przykry był tylko początek. Jestem pierwszą nauczycielką Polką na tym terenie i sama po raz pierwszy zetknęłam się z wychodźtwem. To też zaraz po zgromadzeniu dziatwy przerażona byłam ich Eduardami (Edwardami), Żulami (Julkami), jak siebie wzajemnie nazywali, ich „daj mi krejona", „podaj biuwarę", ich „stoa" (zamiast stoi), „ko" (co), „że" (je) przy czytaniu. One niemniej źle czuły się z tą nową nauczycielką, która je zatrzymywała do późnej godziny i która używała terminów dla nich niezrozumiałych, jak „ołówek" „bibuła", „zeszyt" i t. p. Lecz trzeba było tylko jednej szczerszej rozmowy i lody prysnęły na zawsze.

Mnie i ten drobiazg złączyła silniej, niżbym to dotąd przypuścić mogła, wspólna tęsknota za oddaloną Ojczyzną, wspólne o niej gawędy, kiedy to wychodzi się z ławek, siada na ziemi, na stole, na kolanach Pani, która nieraz czuje na swych plecach pocałunek drobnych usteczek, pragnących w ten sposób okazać wdzięczność za przywiezione z kraju wieści. I czuję wtedy, że za chwilę z zupełnem zrozumieniem popłynie pieśń dziecięca:

„Tam nad Wisłą, Wartą, Bugiem
Stary kraj nasz leży,
My dla niego pracy pługiem
Dział zdobędziem świeży".

A dalej:

„Nie płaczcie wy, ojce, matki,
Patrzące za morze,
Nową Polskę wam tu dziatki
Tworzą w imię Boże".

I rzeczywiście Nową Polskę na dalekich tych placówkach stwarza polska emigracja. Przez pracę sumienną, przez obchody narodowe, przez nawiązywanie przyjaznych stosunków z ludnością francuską, przez branie udziału w uroczystościach patrjotycznych zaprzyjaźnionego z nami kraju, przez dobre zachowywanie się i pilną naukę dziatwy naszej w szkołach francuskich— wyrabia się szacunek dla imienia polskiego.

A choć dzieciarnia na wycieczkach, w szkółce i w domu z zapałem śpiewa:

„Polska krew w nas płynie,
Polskie serce w nas bije,
Polska mowa — nasza mowa,
Choć w cudzej krainie",

to ci sami malcy z niemniejszą chęcią potrafili wziąć udział w uroczystościach Francji 11-go listopada.

Dotąd mile wspominamy pochmurny listopadowy ranek roku zeszłego, gdy, duszą całą biegnąc ku oddalonej Polsce, nieśliśmy wieńce, zakupione przez rodziców dzieci, do pomnika poległych w ostatniej wojnie Francuzów z Montluçon.

Droga prowadziła przez targ. Parami szła poważnie szkółka polska, a za nią zwartą gromadą starsi rodacy. Raptem zostaliśmy poprostu zasypani kwiatami, spadł na nas cały deszcz jesiennych chryzantem: to przekupki francuskie, dowiedziawszy się, dokąd zdążają ci cudzoziemcy, tak nas uczciły! Dziatwa naręcza kwiatów poniosła do pomnika, który wkrótce wyglądał jak jedna wiązanka kwiecia, świadcząc więcej niż wszelkie dyplomacje o węzłach, zacieśniających się między dwoma narodami.

Nazajutrz otrzymaliśmy list od p. Jana Dupuis, dyrektora rządowych fabryk armat Saint-Jacques, w którym między innemi pisze:

„Pragnę Wam oświadczyć, że byłem głęboko wzruszony, ujrzawszy 11-go listopada przy pomniku żołnierzy francuskich, poległych za ojczyznę, wieniec o barwach polskich; z mojej strony przesyłam słowa czci dla żołnierzy polskich, poległych za naszą wspólną sprawę. Jestem dumny, że Francja, wierna swym tradycjom, mogła dopomóc Polsce do podtrzymania niepodległości, którąście tak wielkiemi ofiarami sobie zdobyli. Mam nadzieję, że dla tych racyj nie czujecie się obco w naszym kraju i że wierzycie, iż przyjęto was tutaj po bratersku. Jestem przekonany, że dobra zgoda będzie panowała między wami i waszymi towarzyszami — Francuzami, a ze swojej strony, wierzajcie mi, zrobię wszystko, co można, żeby życie tutaj uczynić lepszem dla was i waszych rodzin. Życzę wszelkiej pomyślności wam i waszej ojczyźnie. Niech żyje Polska!"

Moja dziatwa ogromnie dumna była z tego listu, a także z serdecznych słów Inspektora Szkolnego, Dyrektorów i Nauczycieli Francuzów, którzy przy-

byli gromadnie na obchód dziesięciolecia Polski. Odtąd jeszcze lepsze zapanowały stosunki w szkołach tutejszych, choć wogóle skarżyć się na nic nie mogę. Raz jeden tylko miałam drobne zajście z Dyrektorką szkoły. Było to tak. Pewnego dnia oświadczyła mi Dyrektorka, że po lekcji języka polskiego zginęła sukieneczka dziewczynce francuskiej, która ją zostawiła w klasie. Odpowiedziałam na to, że nie mogę ręczyć za wszystkie dzieci polskie tak samo, jak i ona pewno ma dzieci francuskie z różnemi skłonnościami, lecz bez względu na to, co się z sukieneczką stało, będzie mi bardzo miło, jeśli będę mogła raz jeden obdarować dziecko francuskie, skoro dzieci polskie tak często otrzymują coś w darze od nauczycieli Francuzów. Po tej rozmowie zadzierzgnęły się jeszcze bardziej nici szczerej sympatji między mną i mojemi koleżankami Francuzkami, którym doprawdy jestem głęboko wdzięczna za zrozumienie potrzeb naszych i okazywaną mi zawsze pomoc. Daję lekcje w czterech szkołach, spotykam się z 40 przeszło nauczycielami Francuzami i z 4-ma dyrektorami, lecz wszędzie muszę stwierdzić kurtuazję w stosunku do siebie i życzliwą opiekę nad dziećmi polskiemi. Jest to w znacznej części zasługa miejscowego Inspektora Szkolnego, który w zarządzeniach ustnych i piśmiennych stale prosi nauczycielstwo o opiekę nad małymi emigrantami polskiemi oraz nie omija żadnej sposobności, aby zapytać mnie, czy mam jakie żądania, bolączki, potrzeby. Niedawno prosił mnie Inspektor, aby na lipcowe uroczystości francuskie przygotować cokolwiek z dziatwą polską, gdyż chciałby, aby szersza publiczność francuska usłyszała pieśni polskie oraz zainteresowała się Polakami.

Gdy w szkole francuskiej żeńskiej w Commentry urządzano jakąś uroczystość, dzieci polskie proszone były specjalnie o pieśni polskie i deklamacje polskie, które następne jedna z dziewcząt polskich tłumaczyła zebranym na język francuski. W kilka dni potem zarząd Towarzystwa Kulturalno-Oświatowego w Commentry otrzymał od nauczycielstwa francuskiego znaczniejszą kwotę na kupno książeczek dla dzieci polskich, które tak głęboko odczuwają oddalenie od ojczyzny.

Moja dziatwa stawia coraz nowe wymagania. Chciałaby ona, aby wciąż snuć to cudowne marzenie o przeszłości i teraźniejszości naszego kraju, a tu „pospolitość woła" — trzeba się zabrać do czytania i pisania, aby zdobyć klucz do samodzielnej pracy w poznawaniu Polski.

Zasmakowawszy w podniosłych nastrojach, kiedy to tylko ciała nasze istnieją tutaj, a dusze przenoszą się „do tych pól malowanych zbożem rozmaitem, wyzłacanych pszenicą, posrebrzanych żytem", pragnęliby moi drodzy uczniowie wracać coraz częściej na „ojczyzny łono". To też proponują mi, aby lekcje języka polskiego rozpoczynać tak, jak starsi zebrania: „Oddalonej naszej Ojczyźnie, Najjaśniejszej Rzeczypospolitej — cześć!" — co miałabym ja wygłaszać, a oni odpowiadaliby: „Cześć Polsce!" A możeby wydawać własne pisemko polskie? Tak jest dużo do pisania. Godzą się chętnie. Tylko, niestety, tak mało czasu możemy razem spędzać. Wieczory mam

zajęte kursami dla dorosłych, w niedziele zwykle jest jakieś zebranie, lekcyj języka polskiego bardzo mało!

Chciałaby dzieciarnia, aby nauczycielka Polka odwiedzała ją w domu, chodziła na spacery, czytała książki polskie, zresztą przeczytane już po kilka razy, boć maleńką bardzo jest nasza bibljoteczka szkolna. Godziny wspólnie spędzane biegną tak szybko. Z niepokojem patrzą na zegarek niebieskie i czarne oczęta polskich dziatek na obczyźnie — lekcja się kończy. Lecz i nauczycielce ciężko jest oderwać sę od tego najbiedniejszego, bo odciętego od polskiej ziemi, drobiazgu.

Uczniowie moi! Jak bardzo umiecie wynagradzać za każdy wysiłek, zrobiony dla Was. Chciałabym Wam dać z siebie jak najwięcej, a jednocześnie czuję się zawsze wobec Was niewypłacalnym dłużnikiem!

Marja Moczydłowska - Niekraszowa.
Montluçon i Commentry.

„KÓŁKO PRZYJACIÓŁ ANGLJI" W PRYWATNEJ SZKOLE ŚREDNIEJ IM. H. SIENKIEWICZA W KARTUZACH

Nauczyciele szkół angielskich, w których wprowadzono system daltoński, odwiedzili w lecie 1928 r. także nasze miasteczko i nie zapomnieli o tutejszem gimnazjum.

Gimnazjum to, jako prowincjonalne, ma młodzież przeważnie z najbliższej okolicy, udało się więc dyrekcji mimo wakacyj młodzież tę zgromadzić na czas przyjazdu gości i przeprowadzić lekcję przyrody martwej w pracowni, tak że nauczyciele zagraniczni mogli się zetknąć z praktycznem życiem szkoły, a nadewszystko, długie prowadząc rozmowy z dziećmi, przekonać się, że młodzież t. zw. Korytarza jest szczerze polską.

Od tego czasu zawiązał się serdeczny stosunek między szkołą naszą, a naszymi przyjaciółmi: częste korespondencje, wzajemne podarki, fotografje z życia szkolnego zacieśniają zawartą znajomość. Nauczyciele angielscy umieją rozbudzić u uczniów swych zainteresowanie Polską, czego najlepszym dowodem są wypracowania uczniów o Polsce, które nam nadesłano. Z wypracowań tych widać, że młodzież londyńska umie ocenić piękność okolic naszych, które poznała z fotografij, umie ocenić i zazdrościć przedewszystkiem tych warunków higjenicznych, wśród jakich pracuje młodzież naszego miasteczka. W takich to sympatycznych okolicznościach powstało nasze „Kółko Przyjaciół Angji".

W ostatnim czasie dowiedzieliśmy się drogą prywatną, że na wystawie urządzonej w Londynie pod hasłem: „Dzieci polskie dzieciom angielskim", znajdą się i serwetki ludowe kaszubskie, rysunki i inne wyroby ludowe, które „Kółko" nasze posłało w darze swym małym przyjaciołom.

Ponieważ i dzieci nasze otrzymują różne dary z Anglji, „Kółko Przyjaciół Angji" naszej młodej szkoły, pracujące pod opieką naucz. p. Długońskiej, ośmiela się rzucić myśl urządzenia wystawy choćby najskromniejszej rzeczy angielskich w Polsce i wysuwa taki projekt:

1. wystawa odbyłaby się w Warszawie lub w jednem z miejsc nadmorskich;
2. organizację wystawy objęłaby Sekcja języków nowożytnych T. N. S. W. w Warszawie;
3. na wystawę nadesłałyby wszystkie szkoły te dary, jakie otrzymały z Angji.

„Kółko Przyjaciół Anglji"
w Kartuzach.



OŚWIATA I WYCHOWANIE

(L'INSTRUCTION ET L'EDUCATION)

Zeszyt 2. Fasc. 2.

TREŚĆ: / SOMMAIRE: